



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Catarina Patrícia Cerqueira de Sousa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Processador de texto: um suporte para a aprendizagem da escrita

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos dirigem-se a todos aqueles que me apoiaram e encorajaram a prosseguir ao longo deste percurso. Na impossibilidade de nomear todos e cada um, envolvo-os num enorme sentimento de gratidão, destacando, particularmente, aqueles que colaboraram comigo de uma forma mais próxima:

À minha orientadora, Doutora Gabriela Barbosa, quero prestar um agradecimento muito especial pela sua disponibilidade, dedicação, sugestões e pelo vasto conhecimento que me transmitiu.

A todos os professores do mestrado e às professoras cooperantes dos contextos da PES I e II, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelas observações e palavras de incentivo.

Aos meus pais, um enorme agradecimento pelo amor, pela compreensão da minha ausência, pela paciência e pela eterna confiança. Mãe, obrigada pela sua fé e por sempre acreditar em mim! Pai, desculpe pelas noites em que fiquei acordada até tarde com a luz acesa. A vocês, os meus mais-que-tudo, o meu sincero obrigada!

À minha família, em especial aos meus irmãos Filipe, Miguel e Fernanda, à minha querida afilhada Clarinha, ao meu sobrinho Diogo, aos meus avós e aos meus padrinhos, agradeço todo o carinho, incentivo e apoio incondicional que sempre me prestaram.

Ao Bruno, pelo apoio, pela compreensão, pelas palavras de motivação, pela paciência, pelos silêncios necessários e por todo o amor e carinho. Obrigada!

Às minhas amigas Silvana Nogueira, Joana Areia e Carla Castro, pela amizade, pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas.

Ao meu par de estágio, Sara Faria, pela amizade, cumplicidade e espírito de ajuda. Por todos os momentos, pelos intervalos de trabalho, pelos desabafos e por toda a boa disposição tão contagiante. Obrigada companheira!

Aos nossos meninos pela colaboração, amizade e por tudo aquilo em que me transformaram. Guardar-vos-ei para sempre no meu coração.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo integra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e foi desenvolvido com uma turma do 3ºano de escolaridade. O trabalho apresentado reporta-se à descrição das práticas desenvolvidas durante o estágio curricular, assim como ao projeto de investigação desenvolvido no mesmo período.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi implementada uma sequência didático-pedagógica operacionalizada em cinco momentos, ao longo dos quais foram propostas tarefas para a produção de três textos manuscritos e quatro textos digitais. Estas ações foram planeadas em etapas, de forma a estimular as ideias dos alunos, através da utilização de recursos criativos, e proporcionar-lhes a oportunidade de produzir textos nos formatos manuscrito e digital, possibilitando a comparação entre os mesmos e a compreensão da influência das Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente, do processador de texto Word, na construção do texto narrativo.

A investigação assenta numa metodologia qualitativa, tendo-se enveredado pelo *design* de Estudo de Caso, pois é o que melhor se coaduna com a interpretação da problemática definida. A recolha de dados efetuou-se a partir dos textos manuscritos e digitais produzidos pelos participantes A e B, tendo sido definidos critérios de análise para a interpretação das fontes documentais. Os critérios de análise basearam-se no conteúdo das produções textuais, sendo estabelecidas as categorias de análise *Categorias do Texto Narrativo* e *Aspetos da Estrutura Linguística* que procuraram analisar diferentes parâmetros.

Os resultados obtidos em ambos os registos evidenciam claramente uma melhoria entre os vários momentos implementados. Na categoria *Aspetos da Estrutura Linguística* verificou-se a influência positiva do processador de texto em vários aspetos, destacando-se, sobretudo, a dimensão dos textos e a ortografia, enquanto na maioria dos parâmetros analisados na categoria *Categorias do Texto Narrativo*, a utilização desta funcionalidade parece não ter grande influência no desempenho dos alunos.

Palavras-Chave: Escrita, Texto Narrativo, TIC, Processador de Texto.

ABSTRACT

This study is part of a Master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education and was developed with a 3rd grade class. The work presented refers to the description of practices developed during the internship, as well as the research project developed in the meantime.

During Supervised Teaching Practice II (STP II) a didactic and pedagogical sequence operationalized in five moments was implemented, from which have been proposed the production of three manuscripts and four digital texts. These activities were planned in stages, in order to stimulate the students' ideas, through the use of creative resources, and give them the opportunity to produce texts in the manuscript and digital formats, enabling the comparison between them and understanding the influence of Information and Communication Technologies, including the Word processor, in the construction of narrative text.

The research is based on a qualitative methodology, pursuing the Case Study design, as it is the one most consistent with the interpretation of the defined problematic. The data collection was executed from the manuscript and digital texts produced by the participants A and B, having been defined assessment criteria for the interpretation of documentary sources. The assessment criteria were based on the content of the textual productions, being established the categories of analysis Categories of the Narrative Text and Aspects of the Linguistic Structure which tried to analyse different parameters.

The results obtained in both records clearly reveal an improvement between the various implemented moments. In the category Aspects of the Linguistic Structure there was a positive influence of the word processor in many respects, highlighting especially the size of the text and the spelling, whereas in most of the parameters analysed in the category of Categories of the Narrative Text, the use of this feature seems not to have great influence on student achievement.

Keywords: Writing; Narrative Text; ICT; Word Processor.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS..... | i |
| RESUMO..... | ii |
| ABSTRACT | iii |
| ÍNDICE GERAL | iv |
| LISTA DE FIGURAS | vi |
| LISTA DE QUADROS | vi |
| LISTA DE ANEXOS..... | vii |
| LISTA DE ABREVIATURAS | vii |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II | 3 |
| Caraterização do Contexto | 3 |
| Caraterização do Centro Educativo | 4 |
| Caraterização da Turma | 6 |
| Áreas de Intervenção | 9 |
| CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO..... | 15 |
| Orientação para o problema..... | 15 |
| Enquadramento Teórico | 18 |
| O Ensino da Escrita | 18 |
| A Escrita nos documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação | 22 |
| Estratégias para o Ensino da Escrita | 25 |
| O Texto Narrativo e a sua Coerência Estrutural | 28 |
| As TIC no Ensino | 32 |
| O uso do processador de texto e a escrita | 37 |
| Estudos Empíricos | 42 |
| Metodologia de Investigação..... | 45 |
| Opções Metodológicas..... | 45 |
| Participantes..... | 48 |

| | |
|---|----|
| Instrumentos de recolha de dados | 50 |
| Intervenção Educativa..... | 51 |
| Apresentação e descrição da intervenção | 53 |
| Momento 1 | 53 |
| Etapa 1: Análise do conto: “Caldo de Pedra” | 54 |
| Etapa 2: “Mala das Histórias” | 54 |
| Etapa 3: Produção do 1º Texto Manuscrito | 55 |
| Etapa 4: Produção do 1º Texto Digital | 56 |
| Momento 2 | 56 |
| Etapa 1: “Dados das Histórias” | 57 |
| Etapa 2: Produção do 2º Texto Digital | 57 |
| Momento 3 | 58 |
| Etapa 1: “Tômbola das Histórias” | 58 |
| Etapa 2: Produção do 2º Texto Manuscrito | 59 |
| Momento 4 | 59 |
| Etapa 1: “Roda das Histórias” | 60 |
| Etapa 2: Produção do 3º Texto Digital | 60 |
| Momento 5 | 61 |
| Etapa 1: Sem recurso criativo..... | 61 |
| Etapa 2: Produção do 3º Texto Manuscrito | 62 |
| Etapa 3: Produção do 4º Texto Digital | 62 |
| Procedimentos de análise de dados | 63 |
| Calendarização das Atividades | 67 |
| Análise e Interpretação de Dados..... | 69 |
| Movimento A: Análise dos 1º Texto Manuscrito e 1º Texto Digital | 69 |
| Movimento B: Análise dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos | 72 |
| Movimento C: Análise dos 1º, 2º, 3º e 4º Textos Digitais..... | 76 |
| Movimento D: Análise dos 3º Texto Manuscrito e 4º Texto Digital | 79 |
| Síntese dos Movimentos de Análise | 83 |
| Conclusões | 86 |
| Conclusões do estudo | 86 |

| | |
|---|-----|
| Respostas às questões de investigação | 88 |
| Limitações do Estudo | 93 |
| Considerações Finais | 94 |
| CAPÍTULO III: REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II | 96 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 102 |
| ANEXOS..... | 108 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Mapa do concelho de Ponte de Lima | 3 |
| Figura 2: Recurso Criativo "Mala das Histórias" | 55 |
| Figura 3: Cartões da "Mala das Histórias" | 55 |
| Figura 4: Recurso Criativo "Dados das Histórias" | 57 |
| Figura 5: Recurso Criativo "Tômbola das Histórias" | 59 |
| Figura 6: Recurso Criativo "Roda das Histórias" | 60 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Resultados esperados no Domínio da Escrita 1ºCEB - PPEB (2009) | 23 |
| Quadro 2: Friso da Intervenção Educativa | 53 |
| Quadro 3: Esquema de análise das produções textuais..... | 64 |
| Quadro 4: Plano de ação do estudo | 67 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1: Planificação..... | 109 |
| Anexo 2: Autorização para os Encarregados de Educação dos participantes..... | 125 |
| Anexo 3: Modelo da Grelha de Análise das Produções Textuais | 126 |
| Anexo 4: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento A..... | 127 |
| Anexo 5: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento B..... | 131 |
| Anexo 6: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento C..... | 137 |
| Anexo 7: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento D | 145 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico

IAVE: Instituto de Avaliação Educativa

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCA: Plano Curricular de Agrupamento

PDF: Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PNL: Plano Nacional de Leitura

PPEB: Programa de Português do Ensino Básico

TD: Texto Digital

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

TM: Texto Manuscrito

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

No decorrer da vertente prática da formação foi possível aplicar conhecimentos teórico-práticos num contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiu ao mestrando vivenciar e experienciar as diversas dinâmicas inerentes ao funcionamento de uma sala de aula, sendo-lhe incumbida a tarefa de planificar, lecionar e refletir sobre todas estas ações.

O trabalho apresentado reportar-se-á, então, à descrição das práticas desenvolvidas na PES II, assim como ao projeto de investigação desenvolvido no âmbito do estágio. Este período, no qual se pretendia a aplicação de conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular de diferentes áreas de intervenção, constituiu-se uma oportunidade de aplicação de estratégias e métodos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, com uma turma do 3ºano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto de investigação que foi desenvolvido no âmbito da área curricular de Português, enquadra-se numa perspetiva de análise da influência das TIC, nomeadamente, do processador de texto *Word*, na construção do texto narrativo, tendo sido realizada uma intervenção didática potenciadora do desenvolvimento de competências ao nível da produção escrita. De acordo com Niza, Segura e Mota (2011), “ocuparmo-nos da produção escrita implica ocuparmo-nos dos métodos, das práticas e dos processos psicológicos, sociais e culturais” (p. 5) que integram o desenvolvimento desta aprendizagem, parecendo, assim, oportuna a efetivação das práticas desenvolvidas.

Relativamente à metodologia de investigação, desenhou-se um estudo de carácter qualitativo, optando-se pelo método de Estudo de Caso, de modo a facilitar a produção de mais conhecimentos sobre o fenómeno em análise, a obtenção de dados mais concretos e a formulação de conclusões precisas.

Evidenciando o percurso e o trabalho realizado ao longo do estágio curricular, o presente relatório está organizado em três capítulos que se subdividem nos respetivos subcapítulos. O primeiro capítulo, *Enquadramento da PES II*, engloba a caracterização do

contexto educativo no qual decorreu o estágio, nomeadamente, a caracterização do meio local, da escola e do grupo interveniente no estudo. Ainda nesta parte inicial do relatório são apresentadas as áreas de intervenção sobre as quais incidiram as intervenções semanais, assim como a articulação e interdisciplinaridade que se procurou patentear nas sucessivas aulas.

O segundo capítulo, *Projeto de Investigação*, apresenta como subcapítulo inicial o enquadramento do estudo, no que se refere à sua pertinência, orientação para o problema e questões de investigação. Incluído ainda neste segundo capítulo são apresentados, como subcapítulos, o *Enquadramento Teórico* do estudo, que integra os tópicos e subtópicos da revisão de literatura, assim como as *Opções Metodológicas*. Neste subcapítulo apresenta-se descrito o paradigma da investigação, a sua natureza, método, participantes, instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise, assim como a própria análise e discussão de resultados. A finalizar este capítulo são referenciadas as principais conclusões, as respostas às questões de investigação, as limitações do estudo, sendo, ainda, realizada uma avaliação da intervenção e outras considerações finais.

Por fim, no terceiro capítulo surge uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada I e II, na qual se reflete sobre o trabalho desenvolvido ao longo de dois semestres, sendo abordada a experiência vivenciada nos contextos Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, ressaltando-se os pontos fortes, os pontos fracos, as principais inquietudes, bem como as aprendizagens adquiridas, estabelecendo-se, assim, uma reflexão acerca de todo o processo e evolução percebida durante o percurso académico.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

No presente capítulo caracterizar-se-á o meio local da instituição de ensino, no qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II, o centro educativo, a turma envolvida neste estudo, assim como as principais áreas de intervenção sobre as quais incidiu esta prática educativa.

Caraterização do Contexto

O centro educativo no qual decorreu a intervenção de Prática de Ensino Supervisionada II situa-se numa freguesia do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo.

Em termos populacionais, esta freguesia apresenta uma elevada taxa de habitantes entre os 25 e os 64 anos (55,2%). Em contrapartida, a faixa etária mais jovem, dos 0 aos 14 anos, apresenta uma taxa menor, não indo além dos 11,9%.

Embora seja uma freguesia pouco povoada, apresenta uma elevada dimensão em termos geográficos (1710 hectares), sendo demarcada pela sua zona agrícola com forte impacto turístico, “um local com um vasto acervo patrimonial, quer arquitetónico, quer paisagístico e um importante nó de comunicações rodoviárias” (Projeto Educativo de Agrupamento, 2014, p.5).



Figura 1: Mapa do concelho de Ponte de Lima

As principais atividades económicas desta freguesia são a agricultura, o pequeno comércio, a construção civil e o turismo. Com o avançar dos anos, e apesar da constante implementação de novas dinâmicas socioeconómicas, a atividade de maior relevância

continua a ser a agricultura de subsistência que é desenvolvida por uma elevada taxa de população, essencialmente, idosa.

Ligadas à atividade turística existem quatro casas de turismo de habitação que acolhem inúmeros visitantes, os quais procuram usufruir da beleza natural e arquitetónica desta freguesia. No âmbito do património arquitetónico, a freguesia detém uma ponte românica, uma azenha (transformada em casa de turismo de habitação), cruzeiros, capelas, ruínas de castros, moinhos de pedra, açudes e uma gruta.

De modo geral, trata-se de um meio local em crescente dinamização, tendo-se verificado, recentemente, a criação de um espaço internet, a aquisição de material desportivo, de meios de transporte de apoio à população, assim como a implementação de projetos destinados à ocupação dos tempos livres da população mais jovem.

Caraterização do Centro Educativo

O centro educativo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada II é uma infraestrutura bastante recente, tendo apenas iniciado atividades no ano letivo transato. Como tal, detém excelentes condições tanto ao nível de instalações físicas e materiais, como ao nível de recursos humanos. Esta instituição educativa apresenta vantagens inimitáveis dada a alta qualidade, inovação e beleza arquitetónica, com destaque para os níveis estéticos de excelência dos seus espaços e para a qualidade do corpo docente e não docente (Silva, 2015).

Nas instalações desenvolvem-se atividades diárias para crianças do nível pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Na totalidade, a escola alberga duzentas e sessenta crianças dos três aos doze anos de idade, sendo que oitenta e oito frequentam a educação pré-escolar, cento e quarenta e sete frequentam o 1ºCiclo do Ensino Básico e vinte e cinco frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico (6ºano).

A equipa docente permanente é constituída por nove professores do 1ºCEB e quatro educadores de infância. No que se refere a pessoal não docente, exercem funções nesta instituição treze assistentes operacionais e seis funcionárias de cozinha.

O edifício escolar subdivide-se em dois amplos pisos, nos quais decorrem as atividades letivas. No rés-do-chão existem oito salas de atividades direcionadas à educação pré-escolar, quatro salas de apoio, cinco salas de arrumos, dois gabinetes de zona técnica, quatro casas de banho para crianças, quatro casas de banho para adultos, um refeitório, uma sala polivalente (salão nobre), um ginásio, duas áreas de lazer e uma biblioteca.

O ginásio está dividido em dois pavilhões, sendo que o de maiores dimensões não reúne as condições desejadas para a prática de atividades de Educação e Expressão Físico-Motora, dada a qualidade do seu piso. No entanto, esta parte dispõe de uma arrecadação para o material e de balneários devidamente equipados. Relativamente ao material para o desenvolvimento das aulas desta área curricular, não se destaca uma acentuada variedade de recursos, talvez pelo pouco tempo de existência das instalações, o que não permitiu, ainda, a aquisição do mesmo.

Por sua vez, a Biblioteca Escolar, sendo uma importante estrutura de apoio pedagógico, disponibiliza uma razoável variedade de livros, jogos didáticos, materiais audiovisuais e equipamentos informáticos com acesso à internet e ao total dispor dos alunos, a designar nove computadores fixos e alguns equipamentos do Projeto Magalhães.

No 1º piso existem doze salas, sendo que uma desempenha a função de dormitório destinado à promoção de campos de férias e atividades congéneres da Quinta Pedagógica localizada nas imediações do centro educativo. Para além disso, contabilizam-se oito salas de apoio para os alunos, duas salas de espera, duas salas de arquivo, três salas de arrumos, seis gabinetes, dois gabinetes médicos, duas salas de pessoal, um gabinete de zona técnica, a sala/laboratório da Ciência Divertida, quatro casas de banho para crianças e quatro casas de banho para adultos.

Todas as salas de aula possuem as mesmas condições, caracterizando-se por ter bastante luminosidade natural. Cada sala dispõe de um computador, um quadro interativo, um quadro branco, placards de cortiça e uma extensão de armários com um lavatório.

É de referir que existe, nas instalações da escola, uma área de trabalho exclusiva para os membros da Quinta Pedagógica que se situa junto ao edifício escolar. Esta Quinta Pedagógica constitui-se um valiosíssimo recurso para esta instituição de ensino, sendo desenvolvidas inúmeras atividades em parceria entre estas duas entidades.

Este recurso pedagógico é um espaço com dinâmicas próprias, estando concentrado no mesmo local que outras infraestruturas e equipamentos associados ao alojamento, ao recreio/lazer e à demonstração e experimentação de técnicas e culturas agropecuárias (parque de campismo, albergue, bungalows, centro de acolhimento e azenha). Essencialmente, a Quinta Pedagógica reproduz e mostra ao público mais jovem a vida quotidiana rural, bem como as principais raças e atividades agropecuárias características da região.

No centro educativo, além das atividades com o professor responsável, desenvolvem-se ainda Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, Inglês, TIC, Expressões Artísticas, Expressão Físico-Motora, Educação Moral Religiosa Católica e reforço às áreas curriculares de Matemática e Português (PCA - 2013/2014).

Caraterização da Turma

A turma com a qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada II e o estudo de investigação é composta por vinte e quatro alunos, sendo oito do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino.

Os alunos encontram-se no 3º ano de escolaridade, tendo idades compreendidas entre os oito e nove anos. Na fase inicial da PES II existia unicamente uma aluna com nove anos, pelo facto de ter ficado retida no ano anterior.

Apenas quatro alunos da turma são provenientes da freguesia onde está localizada a escola, embora os restantes residam em cinco freguesias bastante próximas. A maioria da turma desloca-se para a escola em transporte escolar, à exceção de cinco alunos que recorrem a transporte particular (pais).

As habilitações académicas dos pais oscilam entre o 2ºano de escolaridade e o grau de licenciatura, sendo que se verifica um maior número de pais que concluíram o 12ºano. Neste seguimento, quanto às atividades profissionais, regista-se alguma discrepância quanto ao género: no género masculino verifica-se que grande parte exerce funções ligadas à construção civil e à mecânica; no género feminino regista-se um maior número ligado à operação fabril e à atividade doméstica, havendo ainda duas encarregadas de educação que se encontram desempregadas.

Trata-se de uma turma heterogênea em termos de interesses, capacidades e saberes, demonstrando vontade e disponibilidade para novas aprendizagens e diferentes metodologias de trabalho.

No que se refere à sociabilidade entre os alunos que compõem esta turma, evidencia-se um bom relacionamento e um saudável espírito de entreaajuda, o que origina um ambiente positivo e agradável na sala de aula.

No entanto, no domínio comportamental, os alunos revelam algumas dificuldades em respeitar determinadas regras, pois conversam bastante paralelamente, destabilizando o decorrer normal das aulas. Além disso, e de acordo com informações fornecidas pela professora responsável, destaca-se um aluno que, por vezes, apresenta dificuldades no relacionamento entre os pares e entre outros intervenientes no processo educativo (Projeto de Trabalho de Turma, 2014).

Denota-se ainda uma certa imaturidade em alguns alunos que possuem comportamentos impróprios para a sala de aula. Alguns destes comportamentos passam por interrupções dialogais inoportunas durante a execução das tarefas, tratando-se, assim, de uma turma excessivamente interessada em partilhar histórias e peripécias do seu quotidiano.

No que concerne a dificuldades manifestadas pela turma, a maioria refere a área curricular de Português como sendo a que mais suscita inquietações, seguindo-se a área curricular de Matemática.

Na área curricular de Português, uma parte significativa da turma manifesta bastantes dificuldades na produção de textos, revelando falta de interesse e criatividade na construção dos mesmos. Uma outra lacuna detetada nesta área são os erros ortográficos que surgem mesmo em textos e/ou frases copiadas. Quanto à interpretação de textos, alguns alunos manifestam acentuadas dificuldades, visto que lhes é difícil compreender o que leem.

Pelo que foi possível observar, no domínio da Oralidade, a maioria dos alunos revela dificuldades em produzir um discurso oral, dado que nem sempre pronunciam/articulam corretamente determinadas palavras, nem dialogam (mediante o contexto de sala de aula) com um tom de voz audível. No mesmo sentido, no domínio da Leitura salienta-se um

grupo restrito de alunos que apresenta dificuldades na leitura de um simples texto, não articulando nem entoando adequadamente as palavras.

Quanto ao conhecimento da representação gráfica e da pontuação, salienta-se o facto de alguns alunos manifestarem dificuldades na translineação de palavras, sobretudo na separação dos dígrafos *rr* e *ss*.

Por fim, no domínio da Gramática, ressalta-se que a maioria dos alunos, na fase inicial da PES II (coincidente com o início do ano letivo), ainda não distingue algumas classes gramaticais, como os nomes, adjetivos e verbos.

No que se refere à área curricular de Matemática, saliento o domínio Números e Operações, no qual alguns alunos revelam dificuldades na leitura por classes e por ordens, nas tabuadas e, uma parte menos significativa da turma, ainda apresenta lacunas na realização do algoritmo da subtração com transporte, para além das dificuldades manifestadas no raciocínio lógico-matemático e cálculo mental.

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, os alunos revelam conhecimentos associados à sua identidade, conseguindo identificar elementos básicos do seu meio local e social, como a família, a escola e a comunidade envolvente. Na vertente do estudo do meio físico, e de acordo com as intervenções dos alunos, a turma demonstra curiosidade em saber mais sobre os fenómenos científicos do quotidiano, tendo, ainda, vindo a adquirir hábitos de higiene pessoal e de vida saudável, o que evidencia uma atitude positiva face a este domínio.

Ao nível das atitudes, trata-se de uma turma pouco autónoma, destacando-se apenas um restrito grupo de alunos que evidencia alguma autonomia e espírito de iniciativa, demonstrando ter hábitos de estudos diários. Por norma, todos os alunos realizam os trabalhos de casa propostos.

Um aspeto menos positivo observado na turma é que uma parte significativa transmite pouco interesse em atingir bons resultados escolares, realizando as tarefas propostas com uma certa lentidão. Tal facto justifica-se, por um lado, devido à falta de interesse e concentração na execução do que é proposto, e por outro, pelas dificuldades sentidas nos conteúdos programáticos abordados.

Na sua globalidade, trata-se de uma turma marcada pela diversidade e pela especificidade, tendo em consideração as características e ritmos próprios de cada aluno, assim como as suas preferências e capacidades.

Áreas de Intervenção

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II contactei com uma turma do 3º ano de escolaridade, tendo-me sido incumbida a tarefa de planificar, lecionar e refletir sobre estas práticas no sentido de as melhorar e, simultaneamente, proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas.

As componentes do currículo do 1º CEB sobre as quais incidiram as implementações foram as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora.

Em todas as atividades implementadas procurou-se mobilizar e integrar conhecimentos científicos e didáticos relacionados com as áreas referidas, no sentido de promover uma aprendizagem eficaz e a integração dos alunos no processo de ensino. As minhas funções, para além de passarem pela organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da turma, incidiram na abordagem de uma diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências a proporcionar aos alunos.

Além de serem concretizadas com base nas planificações mensais da escola, as planificações semanais tiveram como princípio orientador a transversalidade das atividades, a integração de todas as áreas do currículo, os conhecimentos prévios dos alunos e, fundamentalmente, as principais dificuldades detetadas na fase de observação.

No decorrer da abordagem das diferentes áreas curriculares procurou-se, de forma integrada e interdisciplinar, articular os diversos conteúdos, de modo a responder às especificidades dos alunos e aos documentos orientadores, de entre os quais os programas de cada área disciplinar e as metas curriculares norteadas pelo Ministério da Educação.

Posto isto, na área curricular de Português, e seguindo as Metas Curriculares de Português (2012), os domínios trabalhados foram a *Oralidade*, a *Leitura*, a *Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*.

O domínio da *Oralidade*, que contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral, foi abordado com tarefas de descoberta de palavras desconhecidas, identificação e enunciação de informações essenciais num texto, conto e reconto de textos e outras produções de discurso oral utilizando vocabulário adequado ao tema. Neste sentido, durante a intervenção promoveram-se atividades que desenvolvessem nos alunos competências de compreensão e expressão oral, articuladas com outros domínios e áreas do saber.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita foram desenvolvidas, de forma integrada, atividades que promovessem a aprendizagem de competências ligadas aos dois domínios. No âmbito da Leitura foram proporcionados momentos de escuta ativa, leitura em voz alta e silenciosa de diversos tipos de textos, excertos do manual e, inclusive, obras recomendadas no Plano Nacional de Leitura, como “A Lenda das Sete Cidades”, “Os primos e a Bruxa Cartuxa”, contos do “Livro com Cheiro a Baunilha”, entre outros. Ligadas à Leitura foram propostas atividades de apropriação de novos vocábulos, monitorização da compreensão de textos lidos, identificação e compreensão de informações, enunciação do essencial de textos, assim como tarefas de procura de significados no dicionário.

Associadas ao domínio da Escrita foram dinamizadas atividades de desenvolvimento da ortografia (escrita correta de palavras, ditado de uma receita,...), exercícios de translineação, momentos específicos de produção de textos narrativos, escrita de textos informativos, banda desenhada e textos dialogais, assim como atividades de planificação (*brainstorming* e identificação de informação em diversos registos) e revisão de textos (leitura e identificação de erros, troca de textos entre os alunos e respetivas correções). Em torno das várias tarefas de escrita, uma das preocupações passou pelo incentivo da produção de textos narrativos, com base em materiais e outros suportes, levando os alunos a encontrar estratégias para organizar as suas produções textuais.

No domínio da Educação Literária foram, então, abordadas algumas obras recomendados no PNL e outras obras de literatura para a infância, através da sua escuta, leitura, análise e reconto.

Por seu turno, no domínio da Gramática foram trabalhados conteúdos como a classificação de palavras quanto ao número de sílabas e à posição da sílaba tónica,

sinónimos e antónimos, família de palavras, tipos e formas de frases, assim como identificação de adjetivos, nomes (comuns, próprios e coletivos) e verbos.

É de salientar que diversas atividades de Português implementadas foram realizadas em articulação com outras áreas disciplinares, como a Matemática (classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica e organização e tratamento de dados¹), o Estudo do Meio (construção de textos² e cartazes) e a Expressão Dramática (dramatização de diferentes tipos de frases³).

Na área disciplinar de Matemática, seguindo a ordem de conteúdos presentes no manual escolar da turma, foram realizadas atividades ligadas ao domínio Números e Operações, Geometria e Organização e Tratamento de Dados.

No que concerne ao domínio *Números e Operações* foram desenvolvidas atividades que incidiram sobre conteúdos associados aos algoritmos da adição e subtração, cálculo mental (adição, subtração, multiplicação por 10, 100 ou 1000), tabuadas até ao 9, resolução de problemas e numeração romana.

Neste domínio, e de forma a trabalhar o cálculo mental, salienta-se o recurso que foi introduzido para a início das atividades diárias, nomeadamente, o “Saco Matemático”. Este recurso era constituído por um saco que integrava vários cartões com cálculos (adição, subtração, multiplicação e divisão), sendo proposto, diariamente, a alguns alunos que retirassem um cartão, de modo a efetuar o cálculo mentalmente, explicando sempre o seu raciocínio aos colegas.

No domínio da Geometria foram implementadas atividades sobre segmentos de reta paralelos e perpendiculares, direções, polígonos, círculo e circunferência, assim como coordenadas.

Por fim, associado ao domínio Organização e Tratamento de Dados foram abordados conteúdos alusivos à frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude, sendo

¹ Após a leitura de um excerto, os alunos classificavam todas as palavras possíveis quanto à posição da sílaba tónica, organizando-as numa tabela de frequências, para, de seguida, definirem a frequência absoluta e a moda dos dados.

² Elaboração de um texto informativo sobre a gastronomia, usos e tradições dos Açores.

³ Realização de uma dinâmica cujo objetivo era dramatizar as frases escritas em cartões retirados aleatoriamente, de modo a que os colegas identificassem o tipo de frase presente.

proposta a resolução de vários problemas envolvendo a organização de dados e os restantes tópicos referidos.

A abordagem de todos estes conteúdos matemáticos foi executada com a intenção de proporcionar estas aprendizagens e, sobretudo, com o intuito de promover nos alunos o gosto por esta área, facilitando a sua articulação com temas e experiências reais dos alunos, bem como a articulação com outras áreas curriculares. A título exemplificativo, destacam-se, como já foi referido, atividades ligadas à organização e tratamento de dados e à classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica (Matemática e Português) e a construção de desenhos com o tema círculo e circunferência (Matemática e Expressão Plástica).

Na área de Estudo do Meio foram trabalhados conteúdos ligados ao meio social e ao meio físico. As atividades realizadas incidiram sobre o Bloco 1: À Descoberta de si mesmo⁴ e sobre o Bloco 2: À Descoberta dos outros e das instituições⁵. Diversas atividades desta área curricular foram articuladas com atividades ligadas ao Português e à Expressão Dramática. Como exemplo, a articulação com o Português foi concretizada através da produção de um texto descritivo sobre a família e de um texto informativo sobre tradições e costumes das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Por seu turno, a articulação com a Expressão Dramática foi concretizada, por exemplo, com a dramatização de várias situações necessárias de primeiros socorros. Este conjunto de atividades procurou facilitar a construção da identidade pessoal dos alunos, o seu reconhecimento enquanto cidadãos com uma história passada e inseridos num determinado contexto, assim como o conhecimento das funções vitais do corpo e atitudes promotoras de saúde.

Ligadas à área das Expressões Artísticas (Expressão Plástica, Dramática e Musical) foram igualmente integradas atividades transdisciplinares nas sucessivas semanas de intervenção. Com isto, na Expressão Plástica foram abordados os *Blocos 2 e 3*, tendo sido, maioritariamente, articulados com temas matemáticos e com a Expressão Dramática.

⁴ Conteúdos: Freguesia, concelho, distrito e país; Aparelhos e Funções vitais; Importância do ar puro e do sol para a saúde e Primeiros Socorros.

⁵ Conteúdos: A família; o Passado Familiar e do Meio Local; Tradições e costumes; Símbolos Locais, Regionais e Nacionais e História e Património local.

Salienta-se, então, a elaboração de desenhos com recurso ao compasso, trabalhando assim o tema Círculo e Circunferência, a construção de origamis (dobragens) e a construção de fantoches com materiais recicláveis.

Na Expressão Dramática, mais concretamente ligadas ao Bloco 2: Jogos Dramáticos, foram planificadas tarefas de dramatização de vários tipos de frases, dramatização da “Lenda das Sete Cidades”, recriação de situações do dia-a-dia ligadas ao Estudo do Meio, assim como dramatizações livres com recursos a fantoches construídos na sala.

A área da Expressão Musical abordou-se, por exemplo, através da exploração e utilização de flautas aquando da abordagem do texto “O Flautista de Hamelin”, estabelecendo-se uma articulação com a área curricular de Português.

Semanalmente, na vertente da Expressão Físico-Motora foram implementadas aulas de quarenta e cinco minutos, que abordaram, essencialmente, o *Bloco 4: Jogos*, tendo os dois primeiros blocos sido trabalhados de igual forma, embora associados ao bloco referido. Privilegiaram-se jogos de estafetas, deslocamentos em corrida, condução de bolas com os pés e lançamentos de precisão. Das inúmeras atividades, destaca-se um jogo de estafeta alusivo à tabuada do 8, ressaltando-se, assim, a articulação entre a Expressão Físico Motora e a Matemática.

Em todas as áreas curriculares, em especial na área da Matemática, incentivar os alunos a explicar o seu raciocínio e a pensar sobre as suas decisões/opções foi uma preocupação constante, o que permitiu perceber quais as estratégias de cálculo dos alunos, compreender se o próprio pensamento estava correto e, muitas vezes, verificar as dificuldades de interpretação que alguns alunos apresentam em relação àquilo que lhes é solicitado.

Dos recursos didáticos utilizados, destaca-se o recurso “Praticar para Aprender” que era utilizado em “momentos mortos” ou sempre que os alunos terminassem as tarefas antecipadamente. Este recurso consistia numa caixa que estava subdividida nas áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões. Cada divisão continha diferentes desafios ligados às respetivas áreas que eram realizados no caderno diário dos alunos.

Como se pode verificar, houve uma preocupação crescente em estabelecer ligações entre os vários temas e atividades implementadas, no sentido de se evidenciar um fio condutor entre todas as áreas curriculares. Assim, pelo facto das atividades estarem encadeadas entre si, a abordagem dos conteúdos não decorreu de forma isolada, garantindo-se um maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Com efeito, este princípio interdisciplinar presente nas sucessivas planificações⁶, permitiu aos alunos a possibilidade de observar um só conteúdo de diferentes perspetivas e facilitou-me, enquanto professora estagiária, a abordagem de um tema em diferentes disciplinas.

⁶ Anexo 1: Planificação que evidencia a ligação de conteúdos entre as várias áreas disciplinares.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo far-se-á a descrição do estudo desenvolvido no âmbito da sua problemática e do enquadramento teórico que apoia a sua realização. Neste sentido, definiram-se dois tópicos fulcrais: 1) O Ensino da Escrita e 2) As TIC no Ensino.

Relativamente ao primeiro tópico, impõe-se uma reflexão fundamentada sobre este processo, destacando-se como subtópicos *A Escrita nos documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação, Estratégias para o Ensino da Escrita e O Texto Narrativo e a sua coerência estrutural*. No segundo tópico, procura-se fundamentar as TIC quanto à sua relevância e influência nas aprendizagens dos alunos. Assim, inseridos numa sociedade cada vez mais enraizada na era tecnológica, em que o digital representa uma exigência constante na vida escolar, torna-se fundamental estudar como subtópico *O uso do processador de texto e a escrita*.

Ainda neste capítulo apresentar-se-á o tópico *Estudos Empíricos*, no qual serão referenciados alguns estudos existentes na área desta investigação.

Orientação para o problema

“(...) quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares (...), o professor não pode “cruzar os braços” ou ficar alheio ao seu problema”.

(Correia & Martins, 1999, p. 15)

A sociedade atual atravessa significativas e velozes transformações sociais e tecnológicas que têm vindo a alterar os modos de trabalho, a ocupação dos tempos livres dos alunos e, fundamentalmente, os formatos de aquisição de inúmeras competências e conhecimentos.

É neste contexto que surgem, de forma cada vez mais incontornável, as Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas, constituindo-se um complemento às práticas pedagógicas, que permite um apoio de trabalho muito amplo e aprofundado, sendo uma estratégia facilitadora da aprendizagem dos alunos (Pires, 2009).

Com efeito, a escola e os professores devem ser capazes de se adaptar às novas tecnologias, promovendo a sua utilização no contexto de sala de aula, de forma articulada com outras áreas disciplinares do currículo escolar. Aliado a este aspeto, surge um dos princípios orientadores do Ministério da Educação e Ciência que, na alínea o) do Artigo 3º do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, apela à “utilização das tecnologias da informação e comunicação nas diversas componentes curriculares”, o que vem salientar a importância desta utilização no ambiente escolar, de modo a complementar as práticas educativas.

Dadas as potencialidades das TIC, a sua versatilidade e o que estas podem desenvolver nos alunos, nada se afigura mais oportuno do que aliar esta ferramenta a uma área curricular pela qual os alunos nutram pouco interesse ou, mais importante que isso, revelem determinadas dificuldades.

Neste sentido, quando se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino em geral, e em específico do Português, é quase inevitável falar-se da escrita e das dificuldades manifestadas pelos alunos neste domínio que se constituiu “particularmente problemático” (Pereira, 2000a, p. 15). Das diversas tarefas associadas à escrita, a produção de texto é muitas vezes uma tarefa rejeitada pelos alunos e “conotada com o aborrecimento e a dificuldade” (Soares, 2010, p. 21). De acordo com Soares (2010), a produção textual implica um processo complexo e moroso, que compreende a aquisição de determinadas competências e o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos a vários níveis, pelo que muitos alunos não conseguem atingir os resultados escolares esperados.

Além desta constatação, na área curricular de Português, o último relatório emitido pelo IAVE associado aos testes intermédios do 1ºCEB, datado de janeiro de 2015, apresenta resultados insatisfatórios no desenvolvimento de textos com uma estruturação adequada das diferentes partes e na produção de um texto com correção ortográfica. O mesmo relatório refere que na fase inerente à textualização, os alunos também apresentam resultados insatisfatórios, verificando-se um decréscimo no “desempenho dos alunos no parâmetro tipologia (narrativa) e da coerência textual” (Projeto Testes Intermédios 1ºCEB – Relatório 2014, 2015, p. 17).

Apesar do texto narrativo ser um dos mais trabalhados no 1º CEB, e embora se constitua um dos objetivos fulcrais da escolaridade básica, muitos são os alunos que têm revelado dificuldades ao nível da construção deste tipo de texto, não obedecendo às principais normas estruturais associadas ao mesmo ou, simplesmente, não desenvolvendo produções textuais com ideias coerentes nem organizadas.

Com isto, a pertinência do presente projeto de investigação prende-se com a necessidade de conjugar uma área não disciplinar, como as Tecnologias da Informação e Comunicação, com a área disciplinar de Português, de modo a compreender a influência das TIC na construção do texto narrativo, concretamente, com recurso ao processador de texto *Word*. Face a este objetivo geral desenvolveu-se uma intervenção didática centrada na utilização de recursos e estratégias que serviram de motivação para os alunos iniciarem a produção dos seus textos, analisando-se, sobretudo, a influência do processador de texto na construção do texto narrativo.

Neste sentido, através da intervenção didática, procurou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais diferenças entre produções textuais manuscritas e digitais;
- Compreender a influência das TIC na construção do Texto Narrativo;
- Potenciar a aprendizagem da estrutura do texto narrativo, através da utilização de recursos criativos;
- Motivar os alunos para a escrita.

Com a realização de todo este estudo esperamos encontrar dados que nos permitam responder às seguintes questões:

- Como promover o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos?
- Por que motivo o uso do processador de texto se revela um recurso adequado à aprendizagem da escrita?

Enquadramento Teórico

O Ensino da Escrita

“A escrita há-de ser importante para a vida.”

(Vygotsky)

Na escola e em qualquer outra vertente da sociedade, a escrita desempenha um lugar cada vez mais distintivo, sendo essencial que os indivíduos revelem capacidades a este nível. A própria sociedade exige a capacidade de produzir e compreender uma multiplicidade de textos e de outras representações escritas, competindo à escola a árdua tarefa de proporcionar a aprendizagem desta dimensão da língua, que se configura o meio mais imediato e privilegiado de transmissão e acesso ao conhecimento, concedendo-se-lhe a responsabilidade máxima do sucesso escolar dos alunos.

Representada por sinais e símbolos, a escrita pode ser, simultaneamente, um meio de registo e de avaliação, constituindo-se uma “necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana (...), sendo um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade e um poderoso meio de criação estética” (Barbeiro, 1999, p.11).

Como refere Vygotsky (1979, citado em Brandão & Barbeiro, 2013) a escrita define-se como uma forma de discurso bastante elaborada, em que a comunicação assenta quase exclusivamente nas palavras. Esta modalidade de discurso, comparativamente à oralidade, obedece a dissemelhantes estratégias, requer um trabalho sistemático e uma maior organização discursiva, carecendo de uma revisão atenta daquilo que foi escrito. Através da escrita, a linguagem oral descodifica-se, despersonaliza-se e descontextualiza-se, o que facilita o desenvolvimento de vários géneros comunicativos, como a correspondência, o inventário de textos e a descrição objetiva (Cassany, 2000).

A escrita, enquanto competência basilar do percurso escolar dos alunos, constitui uma “importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento” (Carvalho & Pimenta, 2011, p. 1877). Com efeito, ao mesmo tempo que permite adquirir uma extensa parte das aprendizagens, a escrita torna-se também um meio privilegiado de avaliar os conhecimentos dos alunos nas mais diversas áreas curriculares.

Pelo facto dos métodos de avaliação mais adotados no ensino passarem pela escrita, a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas dos conhecimentos adquiridos, mas da capacidade de reproduzi-los por escrito. Neste alinhamento de ideias, como afirma Pereira (2002), um aluno com sucesso não é tanto aquele que possui conhecimentos, mas aquele que é capaz de os colocar por escrito.

Encarar a escrita como uma competência fundamental, tanto no contexto escolar como para além dele, na perspetiva de Carvalho (2003), é assumir a sua transversalidade em relação a outras áreas do saber ligadas às diversas áreas curriculares.

Não se resumindo unicamente ao âmbito do Português, a escrita consegue atravessar quase todo o espectro disciplinar, o que, segundo Beach e Bridwell (1984, citado em Carvalho, 2003) facilita a resolução de uma infinidade de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível melhorar a expressão das suas ideias e ainda promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

Assim, designando a escrita como o ato de produção do texto escrito, no decurso do qual vários componentes interagem (Carvalho, 1999), o processo de escrita requer um trabalho planificado e sistemático que exige várias condicionantes, de entre as quais tempo, treino e persistência por parte dos alunos. Deste modo, a escrita torna-se uma capacidade que apenas se desenvolve com o devido tempo, com prática e com o conhecimento e domínio de determinadas técnicas. De outro modo, “aprende-se a escrever escrevendo” (Macias, 2003, p. 95).

Quando abordamos a tarefa de escrita, tal como afirmam Pereira e Azevedo (2005) é necessário ter consciência que nos estamos a referir a uma atividade de alguma complexidade que não pode ficar limitada a sessões pontuais de escrita, sendo essencial que os alunos “diversifiquem os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (p. 8). Assim sendo, considerando-se esta dimensão como uma atividade social, torna-se imperativa a constatação de que o ato de escrita desempenha uma função comunicativa que está condicionada, simultaneamente, por um contexto social e cultural (*ibidem*).

Da mesma forma, Amor (2003), referindo-se ao ato de escrever como sendo um processo complexo, afirma que a escrita é um modo de comunicação diferido e

permanente. Como tal, “nas sociedades letradas é a forma socialmente valorizada pelas suas potencialidades” (p. 110), impondo-se assim como referência normativa.

É nesta dinâmica funcional da escrita que Aleixo (2005) afirma que o uso da escrita cumpre uma dupla função, nomeadamente, a função interpessoal ou transacional e a função representativa ou ideacional. Na primeira função, a produção escrita permite a interação entre o aluno e outros indivíduos, assim como a comunicação entre eles pela mediação dos referidos textos. Quanto à segunda função, a produção escrita possibilita expressar “conhecimentos, ideias, sentimentos, crenças, fantasias” e, numa perspetiva mais geral, “representar, criar ou recriar os objetos do pensamento” (p. 63).

De igual forma, numa perspetiva funcional, Celis (1998) alude que para aprender a produzir textos, os alunos precisam de um propósito e/ou finalidade, sentindo a necessidade de escrever para dizer algo a alguém: para comunicar, para informar, para recrear e para documentar. Citando a mesma autora, “todo o texto cumpre uma função social” (p. 38).

Na sala de aula ou em qualquer outra circunstância, a escrita exige um grande esforço intelectual por parte dos alunos, uma vez que antes de dar início ao processo de escrita é necessário organizar o pensamento, as ideias e as intenções, de maneira a que o texto a produzir seja claro e coerente. Assim, o desenvolvimento da escrita reveste-se num processo complexo, o qual deve ser analisado mediante diferentes perspetivas, designadamente, a aprendizagem de convenções sobre a organização do texto, o uso correto da pontuação, a diversidade do repertório lexical e o domínio progressivo de uma sintaxe cada vez mais estruturada, tendo em vista diferentes tipos de texto (Programa de Português do Ensino Básico, 2009).

Dada a sua complexidade, diversas investigações encaram a expressão escrita como um processo e não meramente como um produto. Segundo Amor (2003), o essencial do processo de escrita não é suscetível de observação direta nem se pode circunscrever às características do produto final. Desta forma, durante o processo inerente ao ato de escrita, o aluno é impelido a desempenhar várias tarefas, defrontando-se com dificuldades de organização de ideias, bem como seleção e modificação, sendo necessária uma tomada de decisões desde o início do processo. De modo a atuar sob estas dificuldades, o aluno

mobiliza os seus conhecimentos acerca do assunto que vai tratar, do tipo de texto, do “destinatário, da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos” (Barbeiro, 2001, p. 55).

Referenciado por inúmeros autores, surge o modelo do processo de escrita apresentado por Flower e Hayes (1981) que se constitui uma das principais referências para a investigação no domínio da escrita. Este modelo integra três componentes: a componente associada ao sujeito do processo de escrita, a componente relativa ao contexto da tarefa e a componente referente ao processo de escrita.

Das componentes apresentadas destaca-se a relevância da componente do processo de escrita que define três subprocessos, designadamente, a planificação, a redação e a revisão (Carvalho, 2011). Estas três etapas vão emergindo no decurso de todo o processo de escrita, podendo as atividades ligadas a cada uma surgir em diferentes momentos.

Numa primeira instância, a planificação é a componente que ativa os conhecimentos do aluno sobre o assunto a abordar e sobre os procedimentos a adotar para a construção do texto. Este subprocesso implica a organização das ideias em função da finalidade da tarefa e do destinatário da produção escrita. Segundo Barbeiro (1999), a planificação abrange a “geração ou recolha de unidades e relações suscetíveis de aparecer no texto e as respetivas organização e seleção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual (...) e ao próprio destinatário”(p. 60).

Indo ao encontro desta ideia, também Amor (2003) refere que a planificação não visa apenas a elaboração de um plano, no sentido tradicional, mas “a representação de um destinatário e de um objetivo da comunicação” (p. 112). A mobilização dos conhecimentos e a recolha de informação pode ser efetivada através de fontes externas e internas. Ao recorrer a fontes internas, o aluno mobiliza os conhecimentos armazenados na memória, estabelecendo novas relações por meio da reflexão. A fonte externa procura apenas informações complementares durante o ato de escrita, enquanto a fonte interna se mantém ativa ao longo de todo o processo (Barbeiro, 1999).

A redação pressupõe a passagem do plano das ideias pré-estabelecidas para o plano do texto escrito, podendo ser concretizado numa simples folha de papel ou num computador. De acordo com Carvalho (1999), esta fase “constitui a componente que

remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica” (p. 66).

Para Barbeiro e Pereira (2007), a redação ou textualização consiste no “aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases e parágrafos, hão de formar o texto escrito” (p. 18). Esta etapa do processo de escrita implica a transformação de uma representação mental que foi planificada, numa representação materializada - linguagem escrita.

Na fase final do processo, na componente da revisão, procede-se à avaliação do que foi escrito e à sua eventual correção, reformulação ou aperfeiçoamento. Este ação, processada através da leitura do texto, não tem que necessariamente suceder no fim da produção textual, podendo ir sendo feita no decorrer do processo, sendo articulada com a textualização, embora não prescinda de uma revisão final.

Barbeiro e Pereira (2007) referem a este propósito que a revisão surge associada “à planificação inicial” (p. 19), por se confrontar o resultado com o plano e objetivos delineados à partida, embora não se circunscreva ao plano inicial. Desta forma, o facto deste plano não ter de ser estritamente cumprido, salienta o carácter transformador inerente ao processo de escrita.

Assumida a importância das três etapas do processo de escrita, torna-se fundamental que o aluno adquira conhecimentos e competências a este nível, de modo a permitir a produção de textos coerentes e de qualidade.

A Escrita nos documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação

Constituindo-se documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, importa verificar qual a perspetiva pedagógica presente no Programa de Português do Ensino Básico (2009) e nas Metas Curriculares de Português (2012), no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

O PPEB (2009) encara a escrita como o resultado de um “processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação)” (p. 16).

Sob o ponto de vista mencionado, os conteúdos ligados à escrita devem ser ativa e criativamente articulados com as seguintes competências: i) *Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)* e ii) *Escrever em termos pessoais e criativos*. Além destas competências, estando o domínio da escrita presente ao longo dos vários níveis de ensino, o PPEB (2009) e as Metas Curriculares de Português (2012) enunciam vários resultados esperados que projetam um conjunto de expectativas pedagógicas.

Conforme é perceptível no quadro seguinte, o programa apresenta, numa dinâmica de progressão, um combinado de descritores redigidos e estruturados em função de competências específicas da escrita (apenas referenciamos o que ao 1ºCEB diz respeito).

Quadro 1: Resultados esperados no Domínio da Escrita 1ºCEB - PPEB (2009)

| | | |
|---------|--------------|--|
| Escrita | 1º e 2º anos | <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho. |
| | 3º e 4º anos | <ul style="list-style-type: none"> • Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente, ferramentas informáticas; • Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; • Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação. |

Por seu turno, as Metas Curriculares de Português (2012), centrando-se no PPEB (2009) e no que é considerado essencial para a aprendizagem da escrita, projetam um conjunto de objetivos e descritores que os alunos do 3ºano de escolaridade devem, igualmente, atingir. Desta forma, é esperado que os alunos planifiquem a escrita de textos, redigam corretamente e revejam textos escritos. Direcionando-se para os tipos de textos em específico, destacamos o texto narrativo, para o qual as Metas Curriculares de Português (2012) preveem que os alunos escrevam este tipo de texto, incluindo os seus elementos constituintes (quem, quando, onde, o quê, como) e introduzindo diálogos.

Enquanto competência transversal, no domínio da escrita, o aluno deve dominar capacidades auxiliares de escrita, como o registo, a organização e a tomada de notas, assim como técnicas de composição de vários tipos de texto. Sobretudo, procura-se que o aluno

escreva com correção ortográfica e vocabulário diversificado, tendo em conta o tema e a situação da tarefa. Enquanto competências específicas, mobiliza-se o desenvolvimento de três competências fundamentais, nomeadamente, a competência gráfica, a competência ortográfica e a competência compositiva. No que se refere às duas primeiras competências, é de salientar a importância de serem dominadas o mais precocemente possível, de modo a facilitar o desenvolvimento de tarefas associadas à competência compositiva.

Estes resultados esperados, ao longo dos diferentes ciclos, vão sendo gradualmente mais abrangentes e a sua complexidade vai progredindo, mantendo-se, no entanto, uma capacidade transversal a todos os ciclos, que consiste na utilização de técnicas e processos de planificação, textualização e revisão.

Em conformidade com o que é defendido pela investigação na dimensão da escrita, tanto o PPEB (2009) como as Metas Curriculares de Português (2012) referem também a exigência da atividade escrita que comporta a ativação de ideias, de conhecimentos e de processos relativos às três componentes do processo de escrita. O último documento referido, assumindo-se um documento de referência para o ensino e aprendizagem da escrita, no âmbito da planificação foca a importância do aluno registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. Na componente da textualização, ao ser esperado que o aluno rediga corretamente, as Metas Curriculares do Português (2012) destacam a utilização de uma caligrafia legível e de vocabulário adequado. Por fim, relativamente à revisão de textos, o mesmo documento profere que o aluno deve verificar se o texto contém as ideias previamente definidas e a adequação do vocabulário utilizado, assim como identificar e corrigir erros de ortografia.

Abrangendo o que foi referido, os primeiros quatro anos de escolaridade básica deverão permitir a prática efetiva da escrita, através da redação de textos que permitam tanto a realização de atividades reguladas por modelos, como a escrita pessoal e criativa.

O PPEB (2009) aponta ainda para função do professor, preconizando que este profissional deve criar momentos específicos de trabalho ao nível da escrita e privilegiar o ensino e treino de diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão, de maneira a que o aluno se torne progressivamente mais autónomo na realização das diversas tarefas de escrita. Além disso, torna-se fundamental a acessibilidade a materiais de apoio

diversificados, destacando-se o papel dos meios informáticos, de entre os quais programas de edição e processamento de texto, ficheiros, dicionários, prontuários e gramáticas.

Numa perspetiva geral, decorre do que foi exposto que as situações e tarefas de escrita deverão ser o mais significativas e variadas possível, de modo a permitir aos alunos a monitorização de estratégias de escrita, a interiorização das diferentes funcionalidades da mesma, assim como a apropriação dos diferentes tipos de texto.

Estratégias para o Ensino da Escrita

*A escrita aprende-se com passos próprios e com
exercícios e metodologias específicas.*

(Pereira & Azevedo, 2005)

O ensinar a escrever, na perspetiva de Pereira e Azevedo (2005), constitui-se um objetivo prioritário da escola, “que mobiliza um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” e que envolvem o aluno a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo e psicoafectivo” (p. 7). Todavia, sabe-se que existem outros fatores que condicionam esta aprendizagem, destacando-se, sobretudo, as condições e estratégias criadas pelo professor para o ensino da escrita.

Assim sendo, torna-se emergente repensar minuciosamente as práticas docentes neste domínio, refletindo sobre as metodologias utilizadas na abordagem da escrita e, particularmente, sobre estratégias mais lúdicas e dinâmicas que favoreçam a apreensão da competência escrita.

Paralelamente às práticas docentes, o ambiente educativo que se dinamiza na sala de aula torna-se fundamental e preponderante no processo de ensino-aprendizagem, determinando o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas de produção escrita. Deste modo, compete ao professor conhecer os ritmos próprios dos alunos e as suas preferências, propiciando-lhes oportunidades de aprendizagem que lhes permitam o máximo envolvimento nas tarefas que, de certa forma, deverão desencadear um maior gosto e interesse pela competência escrita.

Nesta linha de ideias, a produção de um texto não é um “dom exclusivo” dos alunos, mas antes uma capacidade ao alcance de qualquer indivíduo escolarizado, quando lhe são proporcionadas “condições de aprendizagem adequadas” (Pereira, 2000b, p. 153). Ora, se os resultados escolares repercutem uma elevada taxa de insucesso ao nível da escrita, certamente o insucesso das produções textuais não depende apenas do desinteresse ou da falta de atenção dos alunos, mas também de outros fatores dos quais se destaca a ausência de estratégias e recursos promotores de um melhor desempenho a este nível.

Confirmando estas ideias, Balancho e Coelho (1996) defendem que “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação dos alunos” (p. 40). Deste modo, é essencial motivar os alunos para a aprendizagem da escrita, o que implica dinamizar estratégias persuasivas, valorizar socialmente a escrita, bem como ressaltar a sua importância, as suas funções e vantagens de aprendizagem.

O ambiente que se proporciona aos alunos no contexto de sala de aula e as atividades propostas devem ser significativas para que se envolvam na aprendizagem da escrita, de uma forma mais interessada, aumentando o seu gosto por esta dimensão da língua. Tal como refere Celis (1998), “não há aprendizagem significativa sem atividades autênticas” (p. 37), pelo que se torna fundamental que os professores reorganizem as suas metodologias e implementem atividades motivadoras, claramente estruturadas, inovadoras e funcionais, revelando-se notáveis para a cultura dos alunos e implicando, assim, uma aprendizagem eficaz.

Perante estas exigências do processo de ensino e aprendizagem da escrita, a dinamização e desenvolvimento de atividades e experiências criativas devem constituir-se

uma oportunidade para o relacionamento com a linguagem e para a sua descoberta, um desafio para o sujeito, para a sua capacidade de se prolongar no texto e de o incorporar na sua experiência e não um exercício gratuito que se esgota em si mesmo. (Barbeiro, 2001, p. 62)

Neste sentido, surge o jogo como uma estratégia de relevo para o ensino eficaz da escrita, uma vez que a intervenção desta ferramenta, “por meio da mobilização do acaso e das regras, abre caminhos infundáveis para a descoberta da linguagem”, através da expressão escrita (Barbeiro, 2001, p. 62). As potencialidades do jogo são inesgotáveis, pois

propiciam momentos lúdicos e ricos em aprendizagens, desencadeando nos alunos um maior empenho e, sobretudo, um elevado grau de motivação para se envolverem nas atividades de escrita.

É nesta visão de integração do jogo e da atividade lúdica na aprendizagem da escrita, que a perspectiva do incontornável Jean Piaget (1998) faz mais sentido, quando o mesmo afirma que a “atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança” (p. 160), sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Similar ao papel do jogo, também a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação se constitui uma realidade transcendente no ambiente educativo, pelo que o uso de programas de processamento de texto (tópico abordado mais à frente) se assume como uma valiosíssima estratégia de ensino da escrita, pois incita os alunos a adquirirem um maior gosto e entusiasmo pela tarefa de escrita. De acordo com Ferreira e Martins (2009), esta vertente da tecnologia estimula os alunos no desenvolvimento de capacidades intelectuais, para além de contribuir para que alguns evidenciem mais interesse em aprender. Deste modo, em qualquer uma das fases do processo de escrita (planificação, redação e revisão), o computador e, em especial, o processador de texto constitui-se um recurso bastante útil e facilitador de cada um destes momentos (Teixeira, Novo & Neves, 2011).

Também inerente ao processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) colocam em destaque dois tipos de estratégias de ação que podem ser praticadas pelo professor: “ações sobre o processo”, que compreendem a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, e “ações sobre o contexto”, que enfatizam a integração de saberes e a realização de funções (p. 9).

No que se refere à facilitação processual, esta estratégia centra-se na atitude que o professor adota em relação ao aluno, uma vez que ao produzir um texto, o aluno precisa de refletir sobre o que irá escrever, a temática a desenvolver, o registo de linguagem a utilizar, os objetivos da sua produção textual, assim como o destinatário (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, compete ao professor a definição de tarefas que orientem o trabalho do aluno, acompanhando-o nas suas escolhas, na planificação e na redação do texto, facilitando a avaliação da tarefa.

Destaca-se ainda a escrita colaborativa, estratégia que pode ser facilmente concretizada através do encontro e interação entre os alunos e o professor. A interação que sucede na escrita colaborativa permite aos alunos implicados a apresentação e discussão de propostas, a confrontação de opiniões, a sistemática procura de alternativas plausíveis, além de possibilitar a apresentação de argumentos e a tomada de decisões em conjunto sobre o produto final, mesmo que na fase de revisão possam ser alterados. Os autores Teixeira et al. (2011) referem que a escrita colaborativa “permite estreitar relações humanas entre alunos e entre alunos e professor, num ambiente de partilha fomentador de uma ligação produtiva com a escrita” (p. 243).

Por fim, salientando as estratégias de ensino do tipo de texto abordado no presente estudo (texto narrativo), importa ressaltar as estratégias que facilitem aos alunos a aquisição de conhecimentos sobre a narrativa e a apropriação da sua estrutura global. Nesta perspetiva, de acordo com Niza et al. (2011), para o ensino da produção do texto narrativo é fundamental rentabilizar os mais variados recursos existentes na sala de aula e na escola. Assim, a utilização de recursos criativos que servem de motivação para a produção deste tipo de texto constitui-se uma estratégia de elevado potencial, uma vez que ajuda os alunos a produzir novas ideias e a respeitar, progressivamente, a coerência estrutural do texto narrativo, tendo em conta os seus vários elementos (tempo, personagens, ação, ...).

O Texto Narrativo e a sua Coerência Estrutural

O texto narrativo literário (conto, novela, romance, fábula, lenda...) e não literário (relatos de experiências pessoais, reportagens) desempenha um lugar de destaque no percurso escolar e social dos indivíduos. Este tipo de texto é um dos primeiros que os alunos adquirem, produzindo-o, simplesmente, desde que relatam uma série de acontecimentos que conduzem a um desenlace, constituem uma ação e envolvem personagens.

Este tipo de texto é um dos mais explorados no percurso académico dos alunos, tanto sob a forma de textos orais (histórias reais ou fictícias) como textos escritos. A presença

sistemática dos textos narrativos é acentuada nos manuais escolares que apresentam, maioritariamente, este tipo de texto desde o início da escolaridade básica, para além dos exames nacionais e testes intermédios do 1ºCEB que, ultimamente, procuram avaliar a produção escrita, através da construção de um texto narrativo.

Neste sentido, o texto narrativo emerge frequentemente na vida dos alunos e sendo elaborado num número indefinido de vezes durante todo o trajeto escolar, procura relatar/contar uma história, cujas personagens se envolvem numa ação demarcada por uma sequência de eventos.

Na perspetiva de Aguiar e Silva (2002), o texto narrativo literário caracteriza-se tanto “pelo seu radical de apresentação” (narrador), como por relatar uma sequência de eventos ficcionais, originados ou sofridos por agentes, “situando-se tais eventos e tais agentes no espaço de um mundo possível” (p. 599). O mesmo autor refere que este tipo de texto, caracterizado por representar uma sequência de eventos, comporta como elemento estrutural relevante da sua forma de conteúdo, a representação do tempo.

Corroborando estas ideias, Bal (1998) afirma que o texto narrativo apresenta uma série de acontecimentos lógica e cronologicamente relacionados, causados ou experienciados pelas personagens. Caracterizando-se pela enunciação, através de um narrador constituído por personagens e eventos reais ou fictícios, este tipo de texto ressalta por nele existir uma instância enunciativa que relata esses mesmos eventos sucedidos no tempo (Silva, 1993, in Dicionário de Metalinguagens de Didática, 2000).

Reconhecido por ser um texto autónomo, “não ancorado no aqui e agora da situação de interlocução”, este tipo de texto remete-nos para um tempo e espaço distintos, devendo, por isso, conter coordenadas espaço-temporais que permitam ao leitor localizar a ação descrita (Sousa & Silva, 2001, p.182).

Segundo Carmo e Dias (1994, citado em Ferreira, 2014) o texto narrativo apresenta três categorias fundamentais: a ação/intriga, que pode ser central e/ou secundária e que se desenrola num dado tempo e espaço; as personagens, que podem ser planas ou modeladas, protagonistas ou secundárias; e o processo narrativo, que abrange a sequência narrativa das ações, os processos de caracterização das personagens e o modo de expressão literária.

Nesta sequência de ideias, um texto narrativo desenvolve-se em função daquilo que podemos referir como a sua norma de coerência estrutural, devendo contemplar elementos estruturais, como o tempo, o espaço, as personagens e os factos/acontecimentos que definem um desenlace. Este desenlace irá assumir-se como “o evento ou conjunto concentrado de eventos, que no termo de uma ação narrativa, resolve tensões acumuladas ao longo dessa ação” (Reis & Lopes, 1991, p. 91).

De acordo com Gancho (s/d, citado em Ferreira, 2014) sem estes elementos estruturais não se pode definir um texto narrativo, pois “sem os factos não há história, e quem vive os factos são os personagens, num determinado tempo e lugar” (p. 124). Numa perspetiva semelhante, Brandão (2012) afirma que o texto narrativo ostenta factos vividos pelas personagens num determinado tempo e lugar, apresentando factos sequenciais e relacionando causa e efeito.

De acordo com a norma da coerência estrutural da narrativa, um texto define-se “tanto pelos processos de sequencialização, que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, como pela interação entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o conhecimento do próprio leitor” (Pereira, 2006, p.195). Assim, deve ser clara a ordem da organização global de um texto narrativo, a relação entre as frases, assim como a sua estruturação, sendo fundamental que esteja assegurada a coerência textual. De acordo com Reis e Lopes (1991) um texto deve ser “um todo estrutural semanticamente coerente”, comportando no seu “desenvolvimento linear, elementos recorrentes” (p. 64).

Pereira (2006) faz referência a um esquema narrativo inspirado em Labov (1967), que com uma ou outra adaptação, é retomado pela maioria dos investigadores. Este esquema narrativo contempla o enquadramento (momento, lugar, personagens e situação geral), o desenvolvimento narrativo (que depois da complicação introduz uma rutura no desenvolvimento normal dos acontecimentos), a resolução final (assinala o fim da história) e a avaliação/moral (comentários do narrador).

Carateriza-se, então, o texto narrativo como uma sucessão de ações circunscritas num tempo e coordenadas num espaço. Estes informantes, localização espacial, localização temporal e apresentação das personagens, devem surgir “no início da narrativa,

desempenhando a função de esclarecer o ouvinte/leitor acerca do onde, quando e quem trata a narrativa” (Sousa & Silva, 2001, p. 182).

Por seu turno, no âmbito do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, Gouveia (2008) enuncia os seguintes elementos essenciais num texto narrativo: a localização temporal inicial, a localização espacial inicial, a introdução de personagens, a sequencialização lógica dos eventos e, opcionalmente, um fechamento da narrativa.

Sistematizando estas ideias, os textos do género narrativo seguem, por norma, um padrão de estruturação de elementos que começam com uma referência temporal (ex. “Era uma vez...”) e uma referência espacial (ex. num castelo), incluindo a introdução dos intervenientes na ação (personagens principais e secundárias e sua caracterização). Neste sentido, prevê-se que os acontecimentos ocorram em função de uma sequência lógica e que, opcionalmente, haja uma situação final.

Com efeito, é importante que os alunos redigam os seus textos de acordo com o conteúdo e com as diferentes categorias da estrutura da narrativa, gerindo os acontecimentos e/ou factos, as personagens, os locais e o tempo, de modo a não ser produzido algo incoerente e que não apresente significado para o leitor/ouvinte.

As TIC no Ensino

*Espalhado pelo mundo existe um apaixonado caso de amor
entre crianças e computadores.*

(Papert, 1997, p. 21)

Nos últimos tempos presenciamos um forte impacto na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em diversos domínios da sociedade, constituindo-se um elemento basilar de mudança social e cultural.

O conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação torna-se multifacetado, na medida em que tanto se define como “um meio fundamental de acesso à informação (internet, base de dados), como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação” ou até mesmo como um meio de comunicação à distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (Ponte, 2002, p. 19). As TIC consistem, assim, numa linguagem de comunicação e num instrumento de trabalho que é necessário conhecer e dominar para lhe ser concedido e justificado o devido protagonismo.

Inseridos numa sociedade cada vez mais ligada à era tecnológica, em que o digital representa uma exigência, torna-se fundamental que a escola explore as inesgotáveis potencialidades das tecnologias. Surgindo quase de uma imposição da sociedade digital, as TIC são “meios democratizadores por excelência no acesso ao saber” (Faria, 2007, p.53), pelo que a integração curricular das TIC tem contribuído para renovar a escola e a sociedade em geral e, quando devidamente utilizadas, desempenham um papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem e fomentam o interesse do aluno pela escola, aumentando, por conseguinte, o seu desempenho nas diversas atividades curriculares.

Nesta perspetiva, torna-se evidente que a integração das TIC no contexto escolar permite uma infinidade de possibilidades, destacando-se a reinterpretação e a readaptação dos alunos e professores na reorganização da escola, no processo de aprendizagem, nas práticas pedagógicas e na concretização de diversas tarefas escolares (Chagas, 2002). Assim, a plena integração das tecnologias implica a formação de professores, a inovação das suas práticas e a formação dos alunos na utilização deste recurso.

Apesar da sua relevância no ensino e da sua progressiva integração no currículo, à dissemelhança do que acontece no 3ºciclo, hoje em dia, as TIC no 1ºCEB ainda não assumiram “um estatuto disciplinar, ou seja, não constituem uma área curricular disciplinar” (Pires, 2009, p. 47).

Por apresentarem um carácter transversal ao currículo e por não terem assumido, ainda, um lugar de destaque no contexto de sala de aula do 1ºCEB, os professores devem-se posicionar, de forma a promover a utilização das TIC de modo integrado e em articulação com as restantes áreas curriculares. De acordo com Silva (2001), torna-se essencial assegurar aos alunos o acesso às tecnologias, enquanto condição indispensável para a melhoria, qualidade e eficácia da educação, pelo que se torna fundamental que a integração curricular das TIC se apoie na inclusão desta área no desenvolvimento do próprio currículo, com o intuito de coadjuvar uma disciplina ou um determinado conteúdo.

Numa tentativa de redimensionar as TIC no contexto educativo e promover o acompanhamento das escolas em relação às transformações da tecnologia, o Ministério da Educação tem implementado diversas medidas, a destacar: “O Projeto Minerva”, “Programa Nónio-Século XXI”, “Programa Internet@EB1”, “Projeto Magalhães” e “Programa de Informatização Educativa – Escolas Digitais. Também a ERTE/DGIDC (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas) procura conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso das tecnologias e dos recursos digitais nas escolas, de entre os quais se enunciam os seguintes: “BloguesEDU”; “Aprender e inovar com TIC”; “eTwinning”; “Conta-nos uma história”; “Equipas PTE”; “Seguranet”; “Recursos Educativos no Portal das Escolas” e “Webinars”. Estes exemplos de programas e medidas vieram, de certa forma, requalificar os equipamentos informáticos nas instituições educativas, promover a formação da comunidade escolar, assim como facilitar o acesso às novas tecnologias e à internet a todos os alunos.

De acordo com o documento Estratégias para a Acção - As TIC na Educação (2001), as TIC devem assumir “uma importante dimensão pedagógica em toda a escolaridade obrigatória, de forma diversificada e no quadro das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares” (p. 25). Torna-se assim necessário que os professores utilizem as TIC

como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de vários conteúdos e nas mais diversas áreas do saber.

Estando cada vez mais presentes na educação, as TIC desempenham um papel significativo em todo o contexto pedagógico, uma vez que são múltiplas as áreas e atividades sobre as quais podem incidir, facilitando o desenvolvimento de novas oportunidades no contexto escolar. Segundo Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011) as TIC “abrem espaços para uma série de possibilidades a nível educacional, ou seja, podem promover uma série de competências, bem como estimular os alunos a aprendizagens de forma mais informal e com o auxílio de recursos mais modernos” (p. 1151), e como tal, mais motivadores para os alunos.

É indispensável que o professor, além de conhecer as potencialidades pedagógicas das TIC, seja ponderado e que planifique criteriosamente as atividades associadas a este recurso, salvaguardando que os alunos não as utilizem de modo aleatório, mas que pelo contrário, se apropriem dos recursos tecnológicos num sentido construtivo e de constante aprendizagem.

Das inúmeras vertentes de exploração das TIC no ambiente educativo e no contexto de sala de aula, destaca-se a possibilidade dos alunos elaborarem trabalhos (textos, desenhos, vídeos, ...), realizarem pesquisas, praticarem conteúdos em *sites* didáticos, partilharem documentos e imagens e até comunicarem com os outros membros dentro e fora do contexto em que estão inseridos.

A integração das tecnologias na escola e no processo de ensino-aprendizagem é algo que muitos professores anseiam atingir, embora muito poucos o consigam (Moreira, 2002). Nesta perspetiva, além de serem capazes de planear e implementar atividades tirando o máximo proveito das TIC, os professores devem ser capazes de situar as tecnologias numa diferente metodologia de ensino, mais eficaz e proveitosa para todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para aproveitar ao máximo as potencialidades das TIC no contexto de sala de aula, torna-se fundamental que as escolas estejam recetivas à inovação, que haja um planeamento bem estruturado, que sejam definidas estratégias educativas centradas nos alunos e que, acima de tudo, os professores estejam aptos e suficientemente formados

para trabalhar e explorar as inúmeras vertentes das tecnologias. Para isso, o professor não deve restringir as TIC a pontuais atividades da prática pedagógica, mas deve conseguir fruir de uma visão global do papel que as tecnologias desempenham no processo educativo. Segundo Ponte (2002), os professores devem abstrair-se das metodologias de ensino tradicionais e serem capazes de integrar as TIC no ensino das várias áreas curriculares, articulando o seu uso com outros meios e recursos.

No meio educativo inerente ao campo das TIC, o computador surge como um potencial recurso de apoio à aprendizagem e desempenho dos alunos nas mais variadas tarefas escolares. No domínio da escrita e da leitura, “o computador pressupõe outras formas de ler e escrever e de partilhar os textos”, pelo que o domínio precoce das TIC permite o desenvolvimento da relação dos alunos com a leitura e com a escrita (Tavares, 2010, p. 72).

Numa perspetiva semelhante em relação às potencialidades do computador, Osório e Puga (2007) afirmam que “este recurso já faz parte do mobiliário” (p.27) de inúmeros contextos do nosso quotidiano, pelo que são infindáveis as suas vantagens, tais como a flexibilidade na aprendizagem, que permite a cada aluno seguir o seu próprio ritmo; a complementaridade de códigos, que facilita ao aluno a interação de forma natural com vários códigos verbais e não-verbais; a motivação, pois estando cada vez mais predispostos à utilização das TIC, a utilização do computador propicia aos alunos o desenvolvimento de capacidades inatas e, por fim, a solidariedade, uma vez que este recurso fomenta a partilha e desenvolve a intercomunicação dentro e fora do ambiente escolar (Faria, 2007).

Aludindo às vantagens de uma utilização pedagógica e refletida das tecnologias no contexto de sala de aula, Karsenti e Collin (2013) referem, de modo global, que as TIC são um apoio à motivação dos alunos, facilitam o acesso à informação, promovem uma diversidade de recursos educativos tanto para os alunos como para os professores, proporcionam o desenvolvimento de métodos de trabalho mais eficazes e apoiam o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Com efeito, sendo cada vez mais uma constante e uma realidade, a utilização do computador é perspetivada como um meio facilitador de inovação nas escolas e como uma ferramenta à qual todos os alunos deveriam ter acesso, dada a motivação e criatividade

que proporciona. A título exemplificativo, os processadores de texto, as bases de dados, os programas de edição de imagem, os *softwares* online, as folhas de cálculo, entre outras potencialidades, são utilidades promissoras do computador que destacam as vantagens inerentes à aprendizagem e utilização das dinâmicas das TIC.

No que ao domínio da escrita diz respeito, as TIC vieram ampliar o leque das várias formas de escrita, gerando novas possibilidades discursivas e diferentes tipos de texto e, sobretudo, motivando os alunos para esta tarefa complexa, abrangendo as várias fases deste processo, em especial a revisão. Neste seguimento, é notório que as tecnologias proporcionam uma nova dinâmica à escrita, facilitando a sua produção, divulgação e subsequente leitura.

Acompanhando esta nova realidade, também o Programa de Português do Ensino Básico (2009) define descritores de desempenho que enfatizam a utilização das TIC, nomeadamente, do computador como instrumento de escrita. Deste modo, no mesmo documento preconiza-se que, no final do 2ºano de escolaridade, os alunos devem dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador ou que consigam copiar textos.

No entender de Teixeira et al. (2011), a maior parte das tarefas de escrita em contexto de sala de aula constitui-se uma tarefa simples, que não exige ligação à internet nem um computador para cada aluno. Este tipo de tarefas “cujo nível de barreiras é considerado baixo, mesmo para o professor mais céptico no uso das tecnologias” (p. 248), pode ser implementado com facilidade numa sala de aula, desde que nela exista um computador com um processador de texto instalado.

Perante o que foi apresentado, torna-se evidente que a escola deve acompanhar a evolução da sociedade e delinear os seus objetivos com o intuito de conceder às TIC a sua devida importância, enquanto ferramenta de construção e apropriação de saberes. A par desta preocupação constante da escola, os próprios professores devem estar em permanente atualização, modificando certas práticas tradicionalistas e investindo na sua progressiva formação, de modo a não cair em desuso, a alterar métodos de trabalho e a ajustar a sua pedagogia às exigências da sociedade atual.

O uso do processador de texto e a escrita

Haverá algo mais motivante para o aluno do que produzir um texto legível como um livro, (...) sem que rabiscos nem correções traíam hesitações?

(Pouts-Lajus & Riché-Magnier, 1999, p. 86)

Conscientes da dimensão e da importância que os recursos tecnológicos têm vindo a assumir no contexto educativo, torna-se fundamental refletir sobre o uso dos computadores no domínio da escrita.

Sabe-se então que no uso dos computadores uma das principais utilidades mais exploradas tanto a nível pessoal, académico ou profissional é a escrita. Com isto, a escrita constitui-se um domínio que rapidamente foi evoluindo com a utilização do computador, surgindo novas formas de escrever, de capacitar os alunos na competência escrita, de estruturar as suas produções textuais e, de certa forma, de orientar todo o processo inerente à escrita.

O próprio Programa de Português do Ensino Básico (2009) refere a necessidade de existir um espaço privilegiado para a escrita que deverá estar equipado com materiais de apoio às tarefas de escrita, onde o computador desempenha um lugar de destaque. Transformando-se em lápis, papel e borracha, o computador pode vir a atenuar a complexidade do processo de escrita. O PPEB (2009) expõe ainda, como resultado esperado, que no final do terceiro e quarto ano, os alunos devem “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (p. 26).

Segundo Hartley (1993, citado por Barbeiro, 1999) podem distinguir-se três níveis de utilização do computador no processo de escrita: utilização do processador de texto, que surge como facilitador das tarefas de apagamento, substituição de termos e movimentação de blocos de texto; utilização de programas auxiliares para a verificação da conformidade do texto criado e às convenções da escrita, como programas de verificação ortográfica, gramatical e estilística; e utilização de programas para ajudar o processo de composição, como programas que ajudam a planificar e organizar o texto.

Das três categorias mencionadas, a que mais se destaca para o processo de escrita parece ser a utilização do processador de texto. Esta imponente funcionalidade das TIC, responsável pelo processamento de texto, caracteriza-se por ser um programa de computador que permite a visualização no monitor dos caracteres digitados, assim como a sua manipulação por parte do utilizador.

A produção de um texto com recurso aos processadores apresenta uma diversidade de vantagens, destacando-se a possibilidade de “voltar atrás para corrigir um erro, modificar uma frase ou substituir um parágrafo inteiro em qualquer ponto da página, e podem até acrescentar-se imagens e desenhos ao texto escrito” (Leonardi, 2002, p. 48). Neste sentido, o processador de texto constitui-se um instrumento informático com inúmeras potencialidades, salientando-se o desenvolvimento de competências não só no domínio da escrita como também na leitura. A utilização do computador pode “assumir um papel incentivador do gosto pela escrita, com impacto na dinâmica da sua aprendizagem” (Caseiro, 1989, p. 4).

Os programas de processamento de texto além de tornarem o ato de escrita mais fácil para os alunos, encorajam-nos e permitem uma maior criatividade no processo, ajudando os alunos a superar uma certa relutância em começar a escrever, talvez pelo receio de cometer erros ortográficos ou de construção frásica, o que, se fosse no papel, implicaria a necessidade de reescrever o texto na íntegra (Armstrong & Casement, 2001). O processador de texto usado como instrumento pedagógico pode facilitar inúmeras ações de escrita, salientando-se a facilidade de correção de erros e a qualidade de apresentação gráfica, que para muitos alunos fica aquém das expectativas quando feito manualmente. Seguindo uma metodologia tradicional, ao escrever no papel, caso o aluno necessite de reajustar/alterar o texto, vê-se perante uma situação trabalhosa e desmotivante, o que acaba, muitas vezes, por desencorajá-lo na concretização eficaz da tarefa.

De acordo com Armstrong e Casement (2001), uma tela de computador parece um meio bem mais atrativo e “compreensivo do que uma simples folha de papel, pois o aluno não necessita de permanecer com os seus erros nem com outros enganos” (p. 108). Num texto manuscrito, para alterar as suas produções, os alunos são obrigados a riscar ou a apagar com a borracha, o que por vezes deteriora o aspeto e qualidade do papel

(Armstrong & Casement, 2001; Ponte, 1997). Pelo contrário, com o processador de texto, os alunos podem modificar as suas produções textuais quase instantaneamente e, por isso, no computador os alunos arriscam mais ideias e envolvem-se mais ativamente nas propostas, sem a preocupação da difícil tarefa de revisão do texto (Sarmiento, 1994).

Torna-se evidente que a experiência de escrever à mão é substancialmente diferente da experiência de escrever com recurso a um processador de texto, pois, nesta última, os alunos têm mais facilidade em determinar a organização das várias partes dos seus textos, para além de que não é necessariamente imposto que iniciem o texto e tenham de o trabalhar continuamente assim até ao final, podendo a qualquer momento introduzir ou retirar ideias em diferentes partes.

De acordo com Molinari e Ferreiro (2007) as ações e comandos dos processadores de texto são tão fáceis de usar, que crianças do nível primário podem usá-los, eficazmente, para diferentes tarefas de um texto. Numa lógica semelhante em relação à inexistência de dificuldades em utilizar o processador de texto, já Sarmiento (1994) afirmava que mesmo um aluno com poucos conhecimentos da língua não teria grandes dificuldades em criar um texto, em manipulá-lo, em formatar os parágrafos e até em imprimir, pois o texto pode ser hoje, amanhã ou depois retomado, corrigido, guardado, reutilizado e reimpresso. Sem dúvida, que estas possibilidades encorajam os alunos a escrever mais em quantidade e em qualidade, tendo um outro cuidado do que se estivessem a escrever com o material tradicional.

Em formato papel, os alunos utilizam lápis ou caneta para escrever os seus textos, pelo que em formato digital recorrem a um teclado que implica a ação de digitar o texto. No entender de Ferreira e Martins (2009), utilizar um teclado difere bastante da utilização de um instrumento tradicional de escrita, constituindo-se a ação de digitar, “para aqueles alunos que apresentam problemas de motricidade fina, tonicidade, de postura corporal (posicionamento da cabeça, ombros, tronco e braços) ou que não utilizam a mão livre para estabilizar o papel” (p. 108), mais fácil do que utilizar lápis e caneta.

Das várias ferramentas disponíveis no processador de texto, o corretor ortográfico e o dicionário de sinónimos são possibilidades que podem apoiar o aluno na aprendizagem da competência escrita. Após o conhecimento das funcionalidades do processador de

texto, através das indicações que o mesmo fornece, o aluno deve ser capaz de compreender e corrigir o que o processador sugere como incorreto. Em especial, o corretor ortográfico pode ser um recurso de elevado potencial no desenvolvimento da ortografia. Todavia, a sua utilização jamais poderá ser utilizada na perspetiva de dispensar a aprendizagem da ortografia, mas na perspetiva de ser utilizada ao serviço da aprendizagem da competência ortográfica.

No que concerne ao processo de escrita, defendendo que os procedimentos da escrita se estão a transformar devido às TIC, Graells (2006) refere que o uso dos processadores de texto auxilia todo o processo de escrita, uma vez que o seu uso permite escrever mais eficazmente, disponibilizando a opção de rever, corrigir, conservar várias versões de um texto, cortar e reordenar blocos de texto.

Estas possibilidades do processador de texto tornam-se fundamentais para o processo de escrita. As suas potencialidades surgem, segundo Barbeiro (1999), do facto de se moldar à complexidade do processo de escrita, no qual a recursividade e a interpenetração das várias tarefas se constituem como aspetos essenciais.

Em qualquer etapa do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), o computador pode ser utilizado como meio privilegiado para a recolha de informação e, o processador de texto em especial, pode apoiar no processo de revisão do texto, com o intuito de o aperfeiçoar, identificar os erros, quer sejam de natureza ortográfica ou de carácter sintático, “podendo servir para acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar, efetuar eventuais correções ou reformulações e cuidar da apresentação final dos textos” (Teixeira et al. 2011, p. 249).

Ressalta-se, em particular, as contribuições para o subprocesso da revisão. De acordo com Barbeiro (1999) o facto de o texto já escrito ser modificado sem que fiquem marcas dessa modificação e/ou reformulação e sem que o aluno seja obrigado a recopiar partes não alteradas, torna a revisão a etapa de escrita que o processador de texto mais potencia.

Neste sentido, sendo a revisão a fase do processo de escrita onde surgem mudanças mais significativas com a utilização do processador de texto, esta tarefa torna-se menos desagradável para o aluno, permitindo a realização de inúmeras alterações, não se constituindo este subprocesso uma sobrecarga para o aluno.

Todavia, os programas de processamento de texto nem sempre percebem corretamente os erros ortográficos ou de concordância, confundindo erros com palavras que são desconhecidas ao recurso. Noutras circunstâncias, o próprio processador de texto sugere alterações sintáticas e gramaticais que não são as mais corretas, induzindo assim o utilizador em erro. Nestas situações, é necessário que os alunos, apoiados pelo professor, utilizem o processador de texto e o seu corretor ortográfico de forma ponderada, na medida em que devem analisar todas as sugestões com um olhar crítico, compreendendo o porquê das suas opções estarem incorretas.

Com tudo o que foi apresentado, e apesar destes inconvenientes que o processador de texto pode causar, são de facto perceptíveis as vantagens e utilidades que esta ferramenta proporciona aos alunos. Tal como afirma Ponte (1997), devidamente orientados por um adulto (pais ou professores), os alunos rapidamente se apercebem da facilidade com que podem escrever textos, histórias, completar e reformular frases e emendar erros, conseguindo, assim, uma maior motivação e interesse pela tarefa de escrita.

Estudos Empíricos

No âmbito da produção escrita e do uso do processador de texto neste processo, vários são os estudos que têm vindo a ser realizados, de forma a analisar as implicações desta potencialidade das TIC na construção de textos e compreender o grau de envolvimento e motivação dos alunos nas produções textuais digitais.

Investigando as potencialidades do computador enquanto instrumento de escrita, Kochan (s/d) nas Atas do Seminário organizadas pela Equipa de Tecnologias do GEEP (1990) apresenta estudos que procuraram compreender se o computador e os seus programas facilitam a aquisição da escrita e se apoiam o desenvolvimento deste domínio.

A investigadora concluiu que os efeitos positivos do processamento de texto não dependem, exclusivamente, do domínio do computador nem do programa utilizado, mas de outros fatores relacionados com o contexto de escrita. No entanto, Kochan (s/d) refere que atividades de treino e prática em programas do computador resultam da mesma forma no papel, mas que o processador de texto se torna bastante mais adequado, pois permite ao aluno soletrar o seu pensamento e ao professor observar as formas ortográficas “inventadas” que o aprendiz digita. Kochan (s/d) indica ainda neste levantamento que, de facto, não há uma grande diferença entre a escrita manuscrita e a escrita digital, porém o processador de texto facilita as alterações ortográficas sem afetar o aspeto do texto e sem sobrecarregar o aluno com a tarefa de reescrita.

Mais recentemente, Pinto (2011) realizou um estudo em que pretendia analisar o impacto da utilização das TIC nas práticas letivas e o seu contributo para o desenvolvimento de competências de escrita junto de dezoito alunos do 3ºano de escolaridade. Assim, foram definidos dois momentos em que os alunos elaboraram duas histórias, uma em suporte manuscrito e outra em suporte digital.

Sendo um dos objetivos do estudo referido compreender de que modo o processamento de texto interfere no desenvolvimento de competências de escrita, a investigadora comparou alguns itens que determinam a qualidade da produção textual com recurso ao papel e ao processador de texto, analisando o número de erros ortográficos, a falta ou inadequação da pontuação e a falta ou colocação incorreta de acentos ortográficos.

Depois de analisar os valores relativos aos parâmetros estabelecidos, Pinto (2011) verificou que os alunos apresentam um maior número de erros em suporte papel do que no computador. Quanto à análise da pontuação utilizada, a investigadora confirmou que a maioria dos alunos apresenta mais falhas na pontuação em suporte papel do que em suporte digital, ainda assim, da totalidade dos participantes, quatro alunos apresentaram mais erros de pontuação no computador e apenas um aluno apresentou um número igual de erros em ambos os registos. Na colocação da acentuação, os resultados foram idênticos aos anteriores, visto que, na sua maioria, os alunos apresentaram mais erros a este nível quando produziram o texto manuscrito.

Também a brochura *Implicações das TIC para o Ensino da Língua* (2011) procurou compreender que influência têm as TIC na escrita, analisando de que forma o computador pode auxiliar os alunos a dominar a complexidade do processo de escrita. Segundo a investigação dos autores Tavares e Barbeiro (2011), o computador, por meio dos processadores de texto, pode ajustar-se à robustez complexa inerente à escrita. No entanto, impera a estes autores a seguinte questão: Basta a utilização do processador de texto para se alcançar uma melhoria na qualidade dos textos dos alunos?

Os resultados obtidos nesta investigação associam a obtenção de melhorias não ao computador enquanto fator isolado, mas à utilização deste recurso num contexto pedagógico que permita não só a utilização das TIC, mas também, a descoberta das características dos textos e da sua utilização na sociedade, assim como a reflexão sobre todo o processo de escrita e a atribuição de funções aos textos, de maneira a tornar a sua produção significativa para os alunos. Com isto, o computador e o processador de texto surgem como um valioso recurso colocado à mercê de estratégias que procurem o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011).

Enfatizando a competência de escrita aliada aos recursos digitais, Fernandes (2014) desenvolveu um estudo orientado por várias questões, salientando-se a possibilidade das estratégias pedagógicas com recursos digitais serem uma boa proposta para superar dificuldades e tornar o ensino da escrita mais eficaz.

Após a implementação e comparação de atividades de escrita que não utilizavam recursos digitais e atividades de escrita que utilizavam este tipo de recursos, a

investigadora confirmou que as estratégias pedagógicas com recursos digitais são uma boa proposta para superar dificuldades, tornando, ao mesmo tempo, o ensino da escrita mais eficaz. Deste modo, ficou comprovado que a capacidade de escrita dos participantes no estudo melhorou através do corretor ortográfico do processador de texto Word que, de entre diversas vantagens, facilitou a revisão do texto e a correção dos erros ortográficos, produzindo efeitos imediatos nos textos dos alunos.

Neste estudo, Fernandes (2014) concluiu que o processador de texto é um elemento promotor da competência ortográfica, visto que permite ao aluno a comparação entre as formas incorretas e as formas que o corretor ortográfico apresenta, sem ser necessariamente obrigado a apagar, riscar ou reescrever o texto. Todavia, a investigadora sublinha que o uso do computador e das ferramentas digitais só é efetivamente vantajoso quando enquadrado em estratégias pedagógicas bem estruturadas.

Um outro estudo desenvolvido no âmbito das TIC e da escrita foi realizado por Cruz (2015) que procurava, entre outras questões, saber se a utilização do computador, mais precisamente do processador de texto, amentava o interesse e a motivação dos alunos pela tarefa de escrita. Esta investigação, indo ao encontro dos resultados apresentados por Tavares e Barbeiro (2011), revela que o computador, por si só, não é suficientemente motivador para a produção escrita. No entanto, este recurso, dada a sua interatividade, poderá ajudar na motivação pelo momento da atividade, porém a motivação da escrita advém de outros aspetos anteriores ao momento da escrita: conjunto de ações organizadas e planeadas, pelo professor, com intencionalidade pedagógica. Desta forma, Cruz (2015) concluiu que o entusiasmo dos alunos incidiu mais na utilização do computador e não tanto na tarefa de escrita.

Perante as investigações já realizadas, o presente estudo procura compreender a influência das TIC na construção do texto narrativo, verificando se há ou não diferenças entre produções textuais manuscritas e digitais e se o processador de texto potencia a aquisição de competências ao nível da escrita e do texto narrativo. Além disso, aprofundando temas já estudados noutros estudos, tentar-se-á perceber se a utilização das TIC e de recursos criativos em atividades de escrita contribui para um aumento da motivação dos alunos para estas tarefas.

Metodologia de Investigação

Nesta parte serão referenciadas as principais opções metodológicas realizadas, porque delas dependeu o desenvolvimento do estudo. Desta forma, torna-se fundamental apresentar o desenho da investigação, definir o paradigma em que se enquadra o estudo, assim como a sua natureza, método e instrumentos de recolha de dados. Além disso, será descrita a intervenção educativa e, por fim, a análise de dados.

Opções Metodológicas

O que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma mas o problema a analisar.
(Coutinho, 2011, p. 32)

Na investigação em educação são múltiplas as ações e as opções metodológicas que um investigador tem de adotar, como o paradigma em que se inscreve o estudo, a metodologia, o método e as técnicas de recolha de dados. Estas possibilidades surgem para apoiar o investigador a enveredar por caminhos que o ajudem a dar respostas aos seus problemas e/ou atingir os objetivos da sua investigação.

A ação de investigar, em educação, não é mais do que procurar conhecer, compreender e descobrir soluções para os problemas, “trata-se de uma capacidade de primeira importância para todos os cidadãos e que deveria permear todo o trabalho da escola, tanto dos professores como dos alunos” (Ponte, 2003, p. 2).

Na perspetiva de Berger (2009), a investigação nesta área tende a ser “um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos” (p. 178), em que os investigadores exploram não a partir de um saber constituído do exterior, mas a partir do universo em que se inserem, “porque pertencem a este universo que é simultaneamente o seu objeto” (p. 184).

A investigação educacional tem vindo a alterar-se com o avançar dos tempos, deixando de ser um campo dominado por “questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística”, alterando-se para uma

metodologia de investigação “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Inerente às dinâmicas de metodologia de investigação educacional emerge, então, a necessidade de selecionar de entre a diversidade de paradigmas, métodos e instrumentos de recolha de dados existentes, aqueles que melhor se coadunam aos pressupostos deste projeto.

Posto isto, o paradigma da investigação, de acordo com Guba (1990, citado por Creswell, 2007, p. 19) define-se como sendo “um conjunto de crenças que orientam a ação”, o que envolve um compromisso teórico e metodológico preciso e que implica uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011).

Nesta perspetiva, uma vez que o paradigma coloca exigências ao investigador, abrangendo as questões que formula e as interpretações que retira dos problemas, o presente estudo enquadra-se no Paradigma Interpretativo, visto que procura interpretar e compreender os significados num dado contexto (Coutinho, 2011).

No que concerne às metodologias de investigação, estas podem ser quantitativas, qualitativas e mistas. Com efeito, da multiplicidade de opções ligadas às questões metodológicas enveredou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que se usa esta metodologia “quando se pretende descrever e explicar fenómenos” (Vale, 2004, p. 193). A metodologia qualitativa centra-se na compreensão de dados, partindo de questões práticas e processando-se de modo indutivo e sistemático a partir da análise dos dados.

Sendo o propósito deste projeto de investigação compreender se a utilização das TIC, nomeadamente, do processador de texto *Word*, potencia ou não as produções textuais dos alunos, torna-se fundamental seguir um método de investigação que permita atingir claramente os objetivos e estudar os fenómenos particulares, sempre na perspetiva de compreender, explorar ou descrever esses fenómenos.

Para César (2005), o conceito de método é encarado como o conjunto de processos por meio dos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade ou desenvolver

certos comportamentos, podendo ser visto como o conjunto de procedimentos sistematizados na descrição e explicação dos fenómenos que se pretende estudar.

Perante estas exigências, e sendo este um estudo de pendor qualitativo optou-se pelo método Estudo de Caso, visto ser o que mais se adequa à interpretação da problemática descrita. Deste modo, o que melhor define esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano que envolve o estudo intensivo e pormenorizado de uma entidade: o caso.

De acordo com Sousa (2009), o método Estudo de Caso pode ter como objetivo compreender o comportamento de um sujeito, de um determinado acontecimento ou de um grupo de sujeitos considerados como entidade única, numa situação contextual específica, ou seja, no seu ambiente natural. Por seu turno, Guba e Lincoln (1994, citados por Coutinho, 2011) referem que o objetivo do Estudo de Caso é, essencialmente, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, comprovar e comparar efeitos e relações presentes no caso.

Numa perspetiva mais global, Gomez, Flores e Jimenez (1996, citados por Coutinho, 2011) acrescentam que este método apresenta como objetivos: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, o que se aplica claramente ao presente projeto de investigação. O método de Estudo de Caso parece-nos, então, uma escolha plausível, dado o trabalho desenvolvido e o período/duração da intervenção, pois proporciona uma “oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004, p. 23).

Este método de investigação pode assumir, de acordo com Bogdan & Biklen (1994) duas tipologias, designadamente, o Estudo de Caso Único, que ocorre numa investigação de algo muito particular, e o Estudo de Caso Múltiplo, que assume uma maior variedade de formas. Mediante estas duas possibilidades, o presente estudo enquadra-se no Estudo de Caso Múltiplo, uma vez que dois casos são estudados e, posteriormente, comparados e contrastados.

Participantes

Face ao design de investigação pelo qual se enveredou, emergiu a necessidade de seleccionar criteriosamente os participantes no estudo. No método de Estudo de Caso, a seleção dos participantes adquire um sentido muito particular, constituindo-se a essência da metodologia (Bravo, 1998, citado por Coutinho, 2011), uma vez que tem como objetivo obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto, formulando, assim, as devidas conclusões.

Para a seleção dos casos, segundo Aires (2011), a investigação qualitativa procura a máxima variação, sendo esta uma perspectiva de amostragem intencional, pois os casos seleccionados não são escolhidos ao acaso, mas seleccionados a partir de critérios específicos. No entanto, temos plena consciência que por ter sido seleccionado o caso por conveniência do investigador, este tipo de amostra pode não ser representativo do universo da investigação e, por conseguinte, os resultados poderão não ser generalizados ao mesmo.

Neste seguimento, a modalidade de seleção de caso do presente estudo, baseou-se na Amostragem Opiniática (Aires, 2011), visto que o caso foi seleccionado em função de um critério estratégico, nomeadamente, a fluidez de escrita no computador e o conhecimento básico das funcionalidades do processador de texto Word.

Com isto, importa ter presente que redigir com recurso ao computador é uma tarefa completamente diferente da tarefa de redigir no papel. Para que a escrita no computador seja fluente é necessário que a motricidade que a mesma implica no teclado tenha atingido um determinado automatismo.

Assim sendo, a rapidez de escrita, no que comporta aos movimentos dos dedos e ao domínio da disposição das teclas é uma competência fundamental para que a escrita no computador seja fluente. Este foi o critério tido em consideração para a seleção da amostra.

Dos vinte e quatro alunos que escreveram um excerto de um texto no computador, foram seleccionados os dois alunos que realizaram a tarefa mais rapidamente e sem grandes dificuldades de colocação de sinais de pontuação e maiúsculas.

Os dois alunos selecionados encontram-se na faixa etária dos oito anos, completando os nove ainda no presente ano letivo. De maneira a manter o anonimato dos intervenientes foi atribuída uma denominação em código a cada aluno: A e B. Para que o estudo fosse permitido, entregou-se aos encarregados de educação dos participantes uma autorização para garantir a normalidade do estudo (Anexo 2).

Aluno A: O aluno A é do sexo feminino e frequenta o 3º ano de escolaridade do 1ºCEB. Define-se por ser um aluno atento nas aulas, disponível para novas aprendizagens e empenhado na realização de todas as tarefas, embora a um ritmo um pouco lento.

No domínio das atitudes e valores revela ser um aluno com sentido de responsabilidade e organização, coopera com os colegas e com o professor, demonstra iniciativa e algum trabalho autónomo, manifestando ainda um elevado espírito de entreaajuda e liderança.

Ao nível das áreas curriculares disciplinares, o aluno A revela bons resultados em todos os domínios, obtendo as classificações máximas nas fichas de avaliação realizadas no final do 1ºperíodo.

Ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação, o participante referia ter algum contacto com o computador dos pais, utilizando-o para fazer pesquisas, jogar e, por vezes, escrever textos por iniciativa própria.

Aluno B: O aluno B é do sexo masculino e frequenta o 3ºano de escolaridade do 1ºCEB. Trata-se de um aluno bastante participativo nas aulas, evidenciando estar atento e interessado nas tarefas propostas. Por vezes, a excessiva participação e rapidez na execução de determinados exercícios leva-o a realizar atividades para além das planificadas para as aulas.

Ao nível das atitudes e valores, o participante B revela ser um aluno bastante organizado, manifestando ter espírito de liderança, de entreaajuda e respeito pelos colegas. Demonstra espírito de iniciativa e bastante trabalho autónomo, não só no contexto de sala de aula, mas também em casa.

Ao nível das áreas disciplinares, o aluno B define-se por ser um bom aluno, obtendo bons resultados nas três fichas de avaliação realizadas no final do 1ºperíodo.

Ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação, o aluno referia ter contacto assíduo com o computador, utilizando-o para escrever textos de modo autónomo, escrever cópias do manual escolar, jogar e ouvir música.

Instrumentos de recolha de dados

A seleção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar no processo investigativo constitui-se um aspeto a que o investigador deve atribuir uma elevada importância, pois destes depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011). De acordo a mesma autora, a “escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis” no contexto da investigação (p. 13).

No Estudo de Caso, a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno (Yin, 2009), pelo que a recolha dos dados, em investigação qualitativa, é processada em função de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos (Bogdan & Biklen, 1994).

Enquadrada no presente estudo, apenas foi utilizada a análise documental como principal instrumento de recolha de dados, articulada com a observação realizada no momento em que os alunos redigiam os textos manuscritos e digitais.

As fontes documentais constituem-se o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo de alguns projetos de investigação (Bell, 2004). Este instrumento de recolha de dados permite a análise de conteúdos que incidem sobre documentos, correspondendo assim a uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hebert et al, 2005).

No caso específico deste projeto, tendo em consideração o campo de investigação e os objetivos propostos, serão analisados catorze textos que foram elaborados durante o período da Prática de Ensino Supervisionada II. Após a implementação e apresentação de um recurso criativo de apoio à construção de textos narrativos, os alunos produziam um texto no formato indicado pela investigadora. Da totalidade dos textos, seis foram realizados em formato papel e oito em formato digital, sendo que cada aluno realizou três textos manuscritos e quatro textos digitais.

Os dados recolhidos através dos documentos dos alunos facilitaram uma observação e subsequente análise mais aprofundada, permitindo verificar a relação existente entre os dois registos, assim como o desenvolvimento e evolução das competências de escrita dos alunos. Constituindo-se o instrumento de recolha de dados basilar, torna-se indispensável a análise detalhada das produções textuais, de forma a compreender as principais dificuldades dos alunos, quais as estratégias que despontaram uma maior motivação e, sobretudo, qual o registo que mais potencia a construção dos textos narrativos.

A observação direta que foi realizada promoveu a compreensão do contexto e das várias questões associadas ao fenómeno em estudo. De acordo com Maffezzolli e Boehs (2008) os aspetos positivos associados à observação estão associados à capacidade de captar acontecimentos em tempo real, além de tratar diretamente o contexto de investigação.

Posto isto, a observação realizada para o estudo incidiu nas atividades de construção de texto narrativo que foram realizadas semanalmente durante a intervenção educativa, em especial, no momento em que era introduzido um novo recurso criativo que iria fornecer as informações necessárias à produção textual e no momento de escrita com recurso ao processador de texto *Word*.

Intervenção Educativa

O presente estudo de investigação foi operacionalizado em cinco momentos distintos, ao longo dos quais foram implementadas tarefas para a produção de textos manuscritos e digitais. As ações foram, sequencialmente, planeadas em etapas com o intuito de estimular as ideias dos alunos e proporcionar-lhes a oportunidade de produzirem textos em formato manuscrito e digital, de maneira a ser possível compreender a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação, mais concretamente do processador de texto *Word*, na construção do texto narrativo.

Os momentos da intervenção didática foram delineados com a intenção dos alunos produzirem um determinado número de textos que permitisse estabelecer relações e

comparações entre os dois registos, de modo a responder às questões formuladas para o estudo.

Nos cinco momentos implementados previam-se três de produção textual manuscrita e quatro de produção textual digital. No *Momento 1*, os alunos construíram textos narrativos nos dois registos (manuscrito e digital); no *Momento 2* construíram um texto narrativo em registo digital; no *Momento 3* redigiram em registo manuscrito; no *Momento 4* redigiram em registo digital e, por fim, no *Momento 5*, à semelhança do primeiro momento, os alunos construíram um texto narrativo manuscrito e outro digital.

Para cada momento de produção escrita, procurando-se estimular as ideias dos alunos, na etapa prévia à redação foram utilizados recursos criativos que serviram de estímulo e motivação para os participantes iniciarem a produção dos seus textos narrativos.

Cada um destes recursos criativos serviu de base para a construção de textos manuscritos ou de textos digitais, à exceção do primeiro recurso que foi utilizado para ambos os registos. Através de cada recurso eram fornecidas informações aos alunos que orientavam a criação das suas histórias. Estas informações, essenciais à estrutura da narrativa, consistiam em elementos associados às personagens, ao espaço e à ação, sendo progressivamente introduzidas outras informações, como personagem conflito, situação conflito, objeto e animal.

A ordem definida para a apresentação dos recursos criativos baseou-se numa intenção de superar o recurso anterior. Ou seja, durante a operacionalização do estudo, pretendeu-se apresentar recursos diferentes e cada vez mais criativos, com a perspectiva de motivar, progressivamente, os alunos para os momentos da intervenção, fomentando o seu interesse pelos recursos e, essencialmente, pela escrita.

Importa ainda salientar que em cada um dos momentos, a produção dos textos narrativos, independentemente do tipo de registo, seguiu sempre a mesma dinâmica. Estas dinâmicas basearam-se num estímulo de ideias, através de um recurso criativo e de uma orientação inicial realizada pela professora-investigadora e, posteriormente, na redação dos textos nos formatos propostos.

É de referir que durante os períodos de produção textual, a professora-investigadora não intervinha, gerindo apenas o tempo de escrita dos alunos.

Quadro 2: Friso da Intervenção Educativa

| Momentos | Etapas |
|---|--|
| Momento 1 - 1º Texto Manuscrito - 1º Texto Digital | Etapa 1: Análise do conto “Caldo de Pedra” |
| | Etapa 2: Recurso: “Mala das Histórias” |
| | Etapa 3: Produção do 1º Texto Manuscrito |
| | Etapa 4: Produção do 1º Texto Digital |
| Momento 2 - 2º Texto Digital | Etapa 1: Recurso: “Dados das Histórias” |
| | Etapa 2: Produção do 2º Texto Digital |
| Momento 3 - 2º Texto Manuscrito | Etapa 1: Recurso: “Tômbola das Histórias” |
| | Etapa 2: Produção do 2º Texto Manuscrito |
| Momento 4 - 3º Texto Digital | Etapa 1: Recurso: “Roda das Histórias” |
| | Etapa 2: Produção do 3º Texto Digital |
| Momento 5 - 3º Texto Manuscrito - 4º Texto Digital | Etapa 1: Sem recurso |
| | Etapa 2: Produção do 3º Texto Manuscrito |
| | Etapa 3: Produção do 4º Texto Digital |

Apresentação e descrição da intervenção

Momento 1

O *Momento 1* foi implementado em quatro etapas fundamentais, nomeadamente, a análise do conto tradicional “Caldo de Pedra”, a introdução do recurso criativo “Mala das Histórias”, a construção do 1º Texto Manuscrito e a construção do 1º Texto Digital.

Este momento visou compreender e identificar os conhecimentos dos alunos sobre o texto narrativo e, sobretudo, sobre a sua coerência estrutural. Esta abordagem facilitou a perceção das dificuldades dos alunos ao nível deste tipo de texto e, fundamentalmente, permitiu a produção de textos manuscritos e digitais, a partir da introdução do recurso criativo “Mala das Histórias”.

Etapa 1: Análise do conto: “O Caldo de Pedra”

A primeira etapa da intervenção procurou identificar os conhecimentos que os alunos detinham ao nível do texto narrativo e da sua coerência estrutural, através da análise do conto tradicional “O Caldo de Pedra”.

A escolha deste conto baseou-se no facto de ser um texto claramente demarcado em termos de aspetos estruturais da narrativa, o que facilitou aos alunos o reconhecimento de como se estrutura este tipo de texto.

Na fase inicial da atividade foi apresentado o conto tradicional “O Caldo de Pedra”, que previamente foi alterado quanto à sequência do texto. De seguida, foi proposta a sua leitura silenciosa, com o intuito dos alunos constatarem que o texto se encontrava desorganizado. Os alunos fizeram as alterações necessárias para organizarem o texto, sendo-lhes proposto ainda que identificassem a situação inicial, o desenvolvimento da ação e a situação final, realizando, de seguida, a leitura organizada do conto em voz alta.

Numa segunda fase da tarefa, os alunos sublinharam no texto, palavras/expressões que respondiam aos seguintes elementos constituintes do texto narrativo: *quem, quando, onde, o quê e como*, assim como aos tópicos *resolução do problema/conflicto e situação final*, tendo sido realizada a correção da respetiva tarefa com recurso a um PowerPoint.

Etapa 2: “Mala das Histórias”

A “Mala das Histórias” foi o primeiro recurso criativo apresentado que, simultaneamente com orientação da professora-investigadora, serviu como estímulo de ideias para a construção de um texto manuscrito e de um texto digital.

Este recurso criativo integrava três envelopes com cartões referentes aos tópicos *Personagem, Espaço e Situação*. Com o intuito de motivar os alunos para a realização da tarefa a propor, procurou-se utilizar personagens associadas aos seus desenhos animados preferidos, como por exemplo, *Violetta, Phineas, Ferb, Naruto, Bloom e Super Why*.

Para a utilização do recurso criativo, os alunos retiraram, de forma aleatória, um cartão de cada envelope, obtendo três cartões que indicavam, respetivamente, a personagem, o espaço e a ação a incluir na sua produção textual.

Após obterem as informações necessárias, cada aluno preencheu uma tabela-guião fornecida pela professora-investigadora, com os elementos que lhes foram atribuídos pelo recurso criativo.

Antes de ser iniciada a produção textual manuscrita e a produção textual digital, a professora-investigadora lembrou com os alunos a estrutura da narrativa, proferiu determinadas orientações pertinentes (título, parágrafos,...), lembrou os elementos/questões constituintes de uma narrativa (quem, quando, onde, o quê e como) e esclareceu aspetos que haviam suscitado dúvidas aos alunos.



Figura 2: Recurso Criativo "Mala das Histórias".



Figura 3: Cartões da "Mala das Histórias".

Etapa 3: Produção do 1º Texto Manuscrito

Concluído o preenchimento da tabela-guião e esclarecidas as eventuais dúvidas, na *Etapa 3* os alunos iniciaram a produção do primeiro texto narrativo em registo manuscrito.

Após terminar a produção textual, cada aluno procedeu à leitura do seu texto, analisando-se, de seguida, a presença das informações apontadas na "Mala das Histórias", entre outros aspetos ligados à coerência estrutural da narrativa, tentando-se ainda atribuir respostas aos tópicos *quem, quando, onde, o quê, problema/conflito, resolução do problema/conflito e situação final*.

Etapa 4: Produção do 1º Texto Digital

Para concretizar a quarta etapa do Momento 1, acompanhando a professora-investigadora, os participantes no estudo dirigiram-se à biblioteca escolar, local onde lhes foram explicadas algumas potencialidades do processador de texto Word, como as vantagens do corretor ortográfico, as técnicas para fazer parágrafos e centrar os títulos, as formas de colocar maiúsculas e, sobretudo, as dinâmicas ligadas à acentuação que se constituíam as principais dificuldades dos alunos, principalmente, o modo de colocar o acento grave, o acento circunflexo e o til.

Posto isto, cada aluno escolheu um computador, ligou-o e procurou o ícone do Word, explorando um pouco as novas aprendizagens e descobrindo outras ferramentas do processador de texto. Estando devidamente integrados nesta dinâmica, os alunos iniciaram o seu primeiro texto digital, tendo sido utilizado o mesmo estímulo de ideias que havia sido apresentado na etapa anterior (“Mala das Histórias” – com as informações *personagem*, *espaço* e *situação*).

Terminada a produção textual, cada aluno procedeu à leitura do seu texto, analisando-se a presença das informações atribuídas pelo recurso, assim como as respostas aos tópicos *quem*, *quando*, *onde*, *problema/conflito*; *resolução do problema/conflito* e *situação final*.

Por fim, com a ajuda da professora-investigadora, cada aluno guardou o seu texto em formato PDF e procedeu à impressão do documento.

Momento 2

O *Momento 2* foi implementado em duas etapas principais que se centraram na introdução do recurso criativo “Dados das Histórias” e na construção do segundo texto narrativo digital. Através da implementação deste recurso criativo foi introduzido outro tópico em relação ao primeiro recurso, nomeadamente, a *Personagem Conflito*.

Procurou-se utilizar este estímulo de ideias, uma vez que, ao contrário do recurso anterior, implicava manipulação e constituía-se absolutamente imprevisível, o que apelava ao interesse e motivação dos alunos.

Etapa 1: “Dados das Histórias”

O recurso criativo “Dados das Histórias” foi o segundo recurso apresentado aos alunos que, simultaneamente com orientação da professora-investigadora, serviu como estímulo de ideias para a construção do segundo texto em formato digital.

Este recurso criativo era composto por quatro dados (cubos) de diferentes cores, referentes aos tópicos *Personagem*, *Espaço*, *Situação* e *Personagem Conflito*. Em cada face dos dados, os alunos tinham diferentes informações que lhes eram atribuídas, aleatoriamente, através do lançamento simultâneo dos quatro dados.

Os alunos deslocaram-se à mesa central da biblioteca, lançaram os dados e obtiveram, assim, as informações necessárias à construção do texto narrativo.

Posteriormente, a professora-investigadora lembrou com os alunos os elementos essenciais do texto narrativo e explicou as funções dos elementos atribuídos, como a personagem conflito cuja finalidade era causar problemas/gerar conflitos com a primeira personagem. Seguiu-se, então, um diálogo sobre algumas personagens conflito/vilões conhecidos das histórias infantis e sobre os seus atos maquiavélicos.



Figura 4: Recurso Criativo “Dados das Histórias”.

Etapa 2: Produção do 2º Texto Digital

Terminado o estímulo de ideias e o diálogo sobre a tarefa a produzir, os alunos dirigiram-se para os seus computadores, ligando-os e selecionando o processador de texto Word, com o intuito de iniciar a construção do segundo texto narrativo em registo digital.

Concluída a construção do texto, os alunos leram as suas produções textuais, analisando-se a pertinência das informações atribuídas pelo recurso e qual a ação da

personagem conflito. Procurou-se ainda ouvir a opinião dos alunos sobre a utilização do processador de texto, sobre o corretor ortográfico e, sobretudo, quais os erros que corrigiram através desta funcionalidade do *Word*.

Por fim, com a ajuda da professora-investigadora, cada aluno guardou o seu texto em formato PDF e procedeu à impressão do documento.

Momento 3

O *Momento 3* foi implementado em duas etapas fundamentais, nomeadamente, a introdução do recurso criativo “Tômbola das Histórias” e a construção do segundo texto narrativo manuscrito.

Com o intuito de estimular mais ideias para a produção textual dos alunos, através da utilização deste recurso criativo foram introduzidos dois novos tópicos: *Situação Problema* e *Objeto*.

A escolha deste recurso baseou-se nos fatores novidade e imprevisibilidade, uma vez que foi um material construído exclusivamente para este momento, constituindo-se um recurso totalmente desconhecido, mas que por ser diferente e imprevisível quanto às informações, aumentou o entusiasmo e motivação dos alunos para a sua utilização.

Etapas 1: “Tômbola das Histórias”

Para estimular as ideias dos alunos, na primeira etapa do *Momento 3* foi utilizada a “Tômbola das Histórias”, que era um recurso constituído por uma estrutura em madeira e por uma tómbola em metal. No interior da tómbola rodavam bolas pequenas que continham, no seu interior, um papelinho com informações relativas aos itens *Personagem*, *Espaço*, *Situação*, *Personagem Conflito*, *Situação Problema* e *Objeto*.

Para obter as informações necessárias à produção textual, dirigindo-se a um local previamente definido na sala de aula, pretendia-se que cada aluno fizesse rodar a tómbola, com o auxílio de uma manivela.

No momento em que a tómbola se imobilizasse, saía uma bola com as informações necessárias para os alunos preencherem a tabela-guião fornecida pela professora-investigadora.



Figura 5: Recurso Criativo "Tômbola das Histórias".

Etapa 2: Produção do 2º Texto Manuscrito

Concluída a etapa dedicada ao estímulo e organização das ideias, os alunos redigiram o segundo texto narrativo manuscrito, utilizando os elementos que lhes foram atribuídos pelo recurso criativo "Tômbola das Histórias".

Concluída a produção textual, os alunos leram os seus textos, analisaram a presença e coerência dos elementos estruturais da narrativa e verificaram a pertinência e função dos elementos definidos na fase de estímulo de ideias.

Após esta análise, com base nas suas produções textuais, os alunos tentaram responder aos tópicos *quem, quando, onde, problema/conflicto; resolução do problema/conflicto e situação final*.

Momento 4

O *Momento 4* foi implementado em duas etapas que consistiram na implementação do recurso criativo "Roda das Histórias" e na construção do terceiro texto narrativo digital. Através da implementação deste recurso foi introduzido outro elemento/informação, nomeadamente, o *animal*. A escolha desta categoria adveio de uma sugestão dos alunos e, por sua vez, a escolha do recurso baseou-se mais uma vez na tentativa de superar o recurso anterior, estimulando os alunos para a produção textual e aumentando o seu empenho e motivação para a execução da tarefa.

Etapa 1: “Roda das Histórias”

A primeira etapa do *Momento 4* centrou-se na utilização do recurso criativo “Roda das Histórias”. Este recurso, cuja estrutura era em madeira, integrava oito “fatias” de diferentes cores, sendo que a cada cor correspondia um cartão que continha informações relativas aos seguintes itens: *Personagem, Espaço, Situação, Personagem Conflito, Situação Problema, Objeto e Animal*.

Pretendia-se que cada aluno se dirigisse ao local previamente estabelecido, de forma a fazer rodar a “Roda das Histórias” e lhe ser atribuída uma cor. De seguida, o aluno deveria abrir a caixa pertencente ao recurso e, mediante a cor atribuída, selecionar o cartão com as informações necessárias à construção do texto narrativo.

Enquanto os alunos analisavam as suas informações, a professora-investigadora permitiu a troca de ideias, incentivou à análise das imagens associadas às informações, de forma a estimular ainda mais as ideias dos alunos, reforçando a pertinência da caracterização das personagens.



Figura 6: Recurso Criativo "Roda das Histórias".

Etapa 2: Produção do 3º Texto Digital

Terminada a dinâmica de estímulo de ideias e o diálogo de orientação sobre a tarefa a produzir, os alunos dirigiram-se para os seus computadores com o intuito de iniciar a construção do terceiro texto narrativo em registo digital, utilizando todas as informações que lhes haviam sido atribuídas pelo recurso criativo “Roda das Histórias”.

Concluída a produção textual, os alunos leram os seus textos, analisaram a pertinência das informações atribuídas pelo recurso e a sua adequação no desenlace. Procurou-se ainda ouvir a opinião dos participantes sobre a utilização do processador de texto, relativamente à organização do texto, à correção dos erros ortográficos e à facilidade de escrever e reescrever determinadas partes.

Por fim, com a ajuda da professora-investigadora, cada aluno guardou o seu texto em formato PDF e procedeu à impressão do documento.

Momento 5

No *Momento 5* não foi apresentado qualquer recurso criativo, sendo da responsabilidade dos alunos, a definição dos elementos-chave a incluir no seu texto narrativo manuscrito e digital.

Pretendia-se verificar se os alunos, autonomamente, conseguiam indicar as informações necessárias à construção do texto narrativo, não desvalorizando a estrutura deste tipo de texto, no que se refere ao envolvimento das personagens, à localização temporal, à localização espacial, à sequencialização dos eventos e ao fechamento, nem omitindo o papel da personagem conflito (vilão) e da situação conflito (situação problemática).

Etapa 1: Sem recurso criativo

Ao contrário dos momentos anteriores, na primeira etapa do *Momento 5*, o estímulo de ideias foi concretizado sem a utilização de recursos criativos. No entanto, os alunos relembaram todos os recursos criativos utilizados anteriormente, assim como os elementos que lhes haviam sido atribuídos por cada um.

Na mesma perspetiva de informações que eram abrangidas pelos recursos criativos, os alunos referiram algumas ideias/elementos que consideraram pertinentes incluir nos seus textos. À medida que os alunos participavam, a professora-investigadora registou as ideias no quadro da sala de aula, realizando-se, assim, um *brainstorming*.

Posteriormente, os alunos, de forma autónoma, agruparam as suas ideias em sete categorias de informação: *Personagem, Espaço, Situação, Personagem Conflito, Situação Problema, Objeto e Animal*, tendo-se baseado nas categorias do recurso criativo anterior: “Roda das Histórias”.

Etapa 2: Produção do 3º Texto Manuscrito

Para a produção do texto manuscrito, à semelhança dos momentos anteriores, forneceu-se uma tabela-guião aos alunos. Com base nas ideias que proferiram, estes escolheram os elementos a utilizar, completando a tabela.

Antes de iniciarem a produção do terceiro e último texto narrativo manuscrito, a professora-investigadora lembrou aos alunos os aspetos estruturais deste tipo de texto, não menosprezando a necessidade de atribuírem um título, fazerem parágrafos, acentuarem devidamente as palavras, entre outros aspetos relevantes.

Posto isto, os alunos iniciaram as suas produções textuais e, no fim, procederam à sua leitura, analisando-se a pertinência das informações-chave escolhidas, o envolvimento das personagens na ação, bem como a sequência lógica entre os eventos narrados.

Etapa 3: Produção do 4º Texto Digital

Na última etapa do *Momento 5*, os alunos encaminharam-se para a biblioteca escolar, a fim de concretizarem o seu quarto e último texto narrativo digital. As informações utilizadas pelos alunos basearam-se no *brainstorming* realizado na Etapa 1 (fase de estímulo de ideias).

Nos seus computadores habituais, os alunos selecionaram o ícone do processador de texto, dando início à produção textual. De seguida, os alunos releam os seus textos, melhorando os aspetos que consideraram pertinentes e incluindo uma imagem alusiva ao texto, através da ferramenta “Clipart”.

Por fim, com a ajuda da professora-investigadora, cada aluno guardou o seu texto em formato PDF e procedeu à impressão do documento.

Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de análise de dados procuram estruturar as formas de atribuir significado aos dados recolhidos num determinado contexto de investigação. Deste modo, a análise de dados baseia-se num processo de organização sistemático dos dados recolhidos, com o objetivo de compreendê-los e permitir a apresentação aos outros daquilo que encontramos no contexto investigativo (Bodgan & Biklen, 1994).

Com o intuito de transformar os dados em conclusões concretas, torna-se fundamental selecionar ponderadamente as etapas e as formas de como analisar todas as informações, pelo que a sua escolha depende do material a ser analisado, assim como dos objetivos da investigação (Mozzato & Grybovski, 2011).

Nesta perspetiva, antes de serem devidamente analisados, os dados definem-se apenas como dados brutos, “que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise de dados apropriada” (Mozzato & Grybovski, 2011, p. 733). O conhecimento dos procedimentos de análise de dados torna-se indispensável para que o investigador tenha condições de selecionar aqueles que mais se adequam ao âmbito do seu estudo e aos seus objetivos.

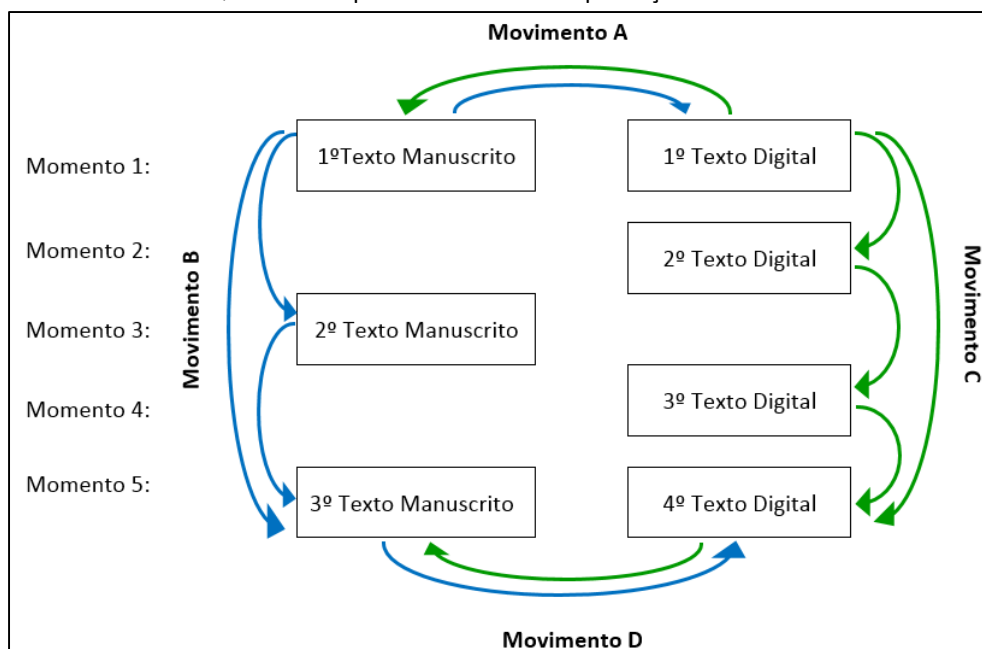
No decorrer da ação de leitura, reflexão e organização dos dados recolhidos, o investigador depara-se com o aparecimento de padrões e repetições de “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 221). Estas repetições, depois de inferidas, constituirão as categorias de codificação que edificam um meio de classificação dos dados, daí que se torne essencial a elaboração de uma lista de categorias de codificação para, posteriormente, se preparar a sua organização.

No presente estudo, para a obtenção das respostas às questões de investigação, a análise de dados foi concretizada com base nas produções textuais dos alunos, obtidas nos cinco momentos interventivos.

A sequencialidade destes momentos originou o seguinte esquema de análise (Quadro 3), estruturado com o intuito de serem comparados os diversos textos manuscritos e digitais e identificadas as principais diferenças entre os mesmos, para além

de permitir verificar se houve algum tipo de evolução ou melhoria entre os vários momentos.

Quadro 3: Esquema de análise das produções textuais



Através do esquema apresentado pretende-se sistematizar o procedimento adotado para a análise das produções textuais dos alunos A e B. No Movimento A é comparado o 1º Texto Manuscrito com o 1º Texto Digital; no Movimento B procede-se à análise comparativa dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos; no Movimento C comparam-se os 1º, 2º, 3º e 4º Textos Digitais; no Movimento D é analisado, comparativamente, o 3º Texto Manuscrito e o 4º Texto Digital.

Estabelecidos estes movimentos, os textos relativos a cada um foram analisados face a um conjunto de parâmetros. Estes definiram-se em função dos objetivos do estudo, do preconizado pela literatura de referência e dos critérios de avaliação para o texto narrativo fixados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) para as Provas Finais de Português do 1º CEB em 2014. Desta forma, criou-se a *Grelha de Análise das Produções Textuais*⁷, sendo que a análise de conteúdo se apoiou em duas categorias fundamentais, a designar: 1) *Categorias do Texto Narrativo* e 2) *Aspetos da Estrutura Linguística*.

⁷ Anexo 3: *Grelha de Análise das Produções Textuais*.

Na categoria de análise *Categorias do Texto Narrativo* analisa-se o conhecimento dos alunos sobre a norma estrutural deste tipo de texto, pretendendo-se verificar se constroem os seus textos em conformidade com as características intrínsecas ao género narrativo.

Concretamente, verificar-se-á se os textos narrativos dos alunos apresentam informantes relativos à localização espacial e temporal da ação, envolvimento e caracterização das personagens, sequencialidade coerente e articulada dos eventos narrativos e conclusão/fechamento da narrativa, propriamente dita.

Por sua vez, na categoria de análise *Aspetos da Estrutura Linguística* definiram-se quatro domínios: Dimensão Textual; Sintaxe; Pontuação e Ortografia. Através desta categoria de análise procura-se analisar o desempenho linguístico dos alunos face a aspetos que qualquer tipo de texto deve respeitar.

Relativamente à *Dimensão Textual*, procura-se verificar o número de palavras em cada texto. Embora não tenha sido exigido um número mínimo de palavras escritas, a dimensão de um texto permite, desde logo, ajudar a formar uma ideia acerca do empenho dos alunos na construção do texto.

No domínio da *Sintaxe* procura-se verificar se o aluno usa estruturas sintáticas variadas e complexas, assim como processos de conexão intrafrásica, como regras de concordância, flexão verbal, entre outros. Este domínio torna-se um elemento essencial na elaboração de um texto narrativo e, para que o aluno elabore um discurso coerente, é imperativo ter noção de inúmeras realidades sintáticas, de entre as quais salientamos a existência de diferentes constituintes frásicos, a concordância nominal (em género e número) e a concordância verbal (em pessoa, número, tempo e modo) (Caels & Carvalho, 2008). Na análise das produções textuais dos participantes será preferencialmente enfatizada a concordância entre sujeito e verbo.

No domínio da *Pontuação* procura analisar-se a correta segmentação das unidades maiores do discurso, assim como a pontuação utilizada na delimitação e partes constituintes do texto. Pretende-se, com este parâmetro, verificar a adequação da pontuação do discurso direto, destacando-se as falas de personagens, identificar os sinais de pontuação utilizados e compreender as suas funções nos textos (relacionar o uso do ponto ao uso da letra maiúscula no início das frases, por exemplo).

Por fim, na *Ortografia* procura-se analisar a ocorrência de erros ortográficos e, principalmente, em qual registo (manuscrito ou digital) os alunos cometem menos erros de ortografia. No âmbito deste domínio, consideram-se também como erros de ortografia, situações de erro de acentuação ou desenho pouco exato do acento, erro de translineação e uso inadequado de letra minúscula ou maiúscula. A repetição de um erro de ortografia é contabilizado como uma única ocorrência. De referir que os erros ortográficos serão interpretados de acordo com a tipologia de incorreções ortográficas definidas por Baptista, Viana e Barbeiro (2011)⁸.

⁸ Estes autores propõem a seguinte tipologia de incorreções ortográficas: Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; Incorreções por transcrição da oralidade; Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; Incorreções de acentuação gráfica; Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas; Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e Incorreções ao nível da translineação.

Calendarização das Atividades

Com o intuito de facilitar a organização das atividades e a sua implementação, delineou-se o seguinte plano de ação do estudo que integra a calendarização do plano da investigação, assim como dos vários procedimentos efetuados no contexto.

Quadro 4: Plano de ação do estudo

| Mês | Plano da Investigação | Procedimentos no Contexto |
|----------|---|--|
| OUTUBRO | Definição dos objetivos e questões; Observação do contexto; Seleção dos participantes; Definição de estratégias para intervenção; | Seleção dos participantes - Observação de competências de escrita no computador. |
| | Início da experiência da PES II; Perceção das dificuldades dos alunos; Recolha de dados; - Observação e documentos dos alunos Recolha de bibliografia para a revisão de literatura; | Momento 1: Identificação das principais dificuldades na construção do Texto Narrativo e implementação de atividades que promovam a sua construção: - Análise do conto “O Caldo de Pedra”; - “A Mala das Histórias”- Construção do 1º texto manuscrito; - “A Mala das Histórias”: Construção do 1º texto digital; |
| NOVEMBRO | Recolha de bibliografia para a revisão de literatura; Continuação da recolha de dados; | Momento 2: Implementação de atividades que promovam a construção do Texto Narrativo: - “Os Dados das Histórias”: Construção do 2º texto digital. |
| | Continuação da recolha de dados; Redação da Revisão de Literatura; | Momento 3: Implementação de atividades que promovam a construção do Texto Narrativo: - “A Tômbola das Histórias”: Construção do 2º texto manuscrito. |
| DEZEMBRO | Continuação da recolha de dados; Descrição da intervenção educativa; | Momento 4: Implementação de atividades que promovam a construção do Texto Narrativo: - “Roda das Histórias”: Construção do 3º texto digital. |
| | Férias de Natal | |
| JANEIRO | Continuação da recolha de dados; Descrição da intervenção educativa; Descrição das opções metodológicas; Redação do Relatório Final | Momento 5: Implementação de atividades que promovam a construção do Texto Narrativo: - “Sem Recurso”: Construção do 3º texto manuscrito; - “Sem Recurso”: Construção do 4º texto digital. |

A concretização do projeto de investigação, como qualquer outro projeto, foi faseada. A primeira etapa, que ocorreu em outubro simultaneamente com o início da PES II, prendeu-se com a definição dos objetivos do estudo e das questões de investigação, seguindo-se a observação aprofundada do contexto e a subsequente seleção dos

participantes. Num primeiro momento procedeu-se, então, à observação da turma e de todas as dinâmicas da sala de aula e, sobretudo, à seleção dos alunos que constituiriam “o caso”. Esta seleção foi concretizada através de uma tarefa de digitação de um excerto do manual escolar, com recurso ao processador de texto *Word*.

Durante este momento foram observadas as principais dificuldades dos alunos a digitar o texto, assim como a rapidez na execução da tarefa, seleccionando-se os dois alunos que se destacaram nos dois requisitos, tendo ficado desfasados dos tempos cronometrados dos restantes colegas, razão pela qual se definiram apenas dois participantes para o estudo.

De forma a orientar a intervenção educativa do projeto foram definidas estratégias e seleccionados os recursos criativos de motivação para a construção dos textos, que pelo facto dos alunos se mostrarem cada vez mais interessados, foram alvo de alterações no decorrer do projeto, emergindo a necessidade de aplicar recursos progressivamente mais criativos e diferentes.

Na segunda semana do mês de outubro, iniciaram-se as implementações da PES II, bem como a intervenção educativa das atividades inerentes à investigação, cujo objetivo foi compreender os conhecimentos que os alunos detinham sobre o texto narrativo e iniciar a recolha de dados (produções textuais).

Paralelamente deu-se início à organização geral do relatório com a recolha de informações bibliográficas pertinentes para a revisão de literatura do projeto e com a redação das atividades interventivas que iam sendo implementadas.

Este processo prolongou-se nos meses seguintes com a semanal implementação de recursos criativos e consequente recolha de dados, ao mesmo tempo que se iniciou a efetiva descrição das opções metodológicas e se aprimorou o que já havia sido escrito.

Em janeiro, o documento foi devidamente estruturado, desenvolvendo-se todos os seus tópicos pormenorizadamente. Apesar de se vir analisando os dados de modo superficial, apenas a partir de fevereiro, foram alvo de uma análise aprofundada e sustentada, de forma a serem definidos critérios específicos de análise de dados.

A partir do último mês mencionado, o relatório foi verdadeiramente ganhando forma, estabeleceram-se procedimentos concretos de análise e analisaram-se todos os dados recolhidos, de maneira a serem formuladas as devidas conclusões.

Análise e Interpretação de Dados

Esta secção pretende expor a análise e interpretação dos dados obtidos nas produções textuais (manuscritas e digitais) dos participantes no estudo, sendo utilizadas as siglas TM e TD, significando, respetivamente, Texto Manuscrito e Texto Digital.

De modo a resultar numa interpretação de dados eficaz, a análise das produções textuais dos alunos baseou-se nos movimentos que estabelecemos e descrevemos na subsecção da metodologia: Procedimentos de análise de dados (Quadro 3). Deste modo, para a interpretação dos dados inerentes às produções textuais dos alunos foram definidos os seguintes subtópicos: Movimento A: Análise dos 1ºTexto Manuscrito e 1ºTexto Digital; Movimento B: Análise dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos; Movimento C: Análise dos 1º, 2º, 3º e 4º Textos Digitais e, por fim, Movimento D: Análise dos 3ºTexto Manuscrito e 4ºTexto Digital⁹.

Movimento A: Análise dos 1ºTexto Manuscrito e 1ºTexto Digital

Categoria 1: Categorias do Texto Narrativo

A análise dos textos elaborados nesta fase não aponta para diferenças de realce entre o 1ºTM e o 1ºTD, pois na maioria dos parâmetros, a utilização do processador de texto parece não ter grande influência no desempenho dos alunos, não sendo muito significativas as diferenças entre os registos manuscrito e digital.

No entanto, destacam-se dois parâmetros por se evidenciar uma evolução do registo manuscrito para o registo digital, nomeadamente, nos informantes relativos ao envolvimento e caracterização das personagens e ao fechamento/conclusão da narrativa. Desta forma, o aluno A, no registo manuscrito, apenas introduziu os elementos intervenientes na ação da história, enquanto no registo digital já apresentou uma melhoria no seu desempenho, caracterizando as personagens introduzidas.

Ligado ao fechamento, do 1ºTM para o 1ºTD evidenciou-se uma ligeira melhoria em ambos os participantes. Em relação ao aluno A, de um final pouco conciso no registo

⁹ Anexos 4, 5, 6 e 7: Preenchimento da *Grelha de Análise das Produções Textuais* referente a cada momento.

manuscrito, foi possível verificar um final mais claro e específico no registo digital, sendo perceptível o encerramento da história. O aluno B, embora tenha definido um desenlace claro em ambos os formatos, no registo digital conseguiu encadear sequencialmente os eventos de uma forma mais coerente, antecipando o final da história, antes do último parágrafo.

Nos restantes parâmetros estruturais do texto narrativo, os alunos revelam ter conhecimento do potencial da estrutura genológica deste tipo de texto, sendo possível identificar marcadores de localização temporal e espacial, para além de se evidenciar a introdução pertinente das personagens e uma sequencialização lógica entre os vários acontecimentos descritos.

Categoria 2: Aspetos da Estrutura Linguística

Quando se analisam os textos efetuados no Movimento A, emergem alguns dados a considerar. A comparação entre o 1ºTM e o 1ºTD revelou, sobretudo, diferenças significativas ao nível da dimensão dos textos e da ortografia.

Com efeito, o aluno A passou de um texto manuscrito com 154 palavras para um texto digital com 255 palavras. Por sua vez, embora não sejam valores tão consideráveis, também o aluno B no 1ºTM produziu um total de 92 palavras, conseguindo produzir um texto digital de extensão superior, com 118 palavras.

Estes aumentos na dimensão textual repercutem-se no desenvolvimento das ideias, pois ao redigirem os textos com recurso ao processador de texto *Word*, os alunos foram mais descritivos nas personagens, caso do aluno A, e apresentaram mais detalhes nas informantes do espaço, caso do aluno B, para além de incluírem outros pormenores que não se verificaram na produção manuscrita.

Ao nível da *Ortografia* encontra-se uma variedade e número de incorreções maior no 1ºTM do que no 1ºTD. Identificam-se erros ortográficos no 1ºTM que têm por base incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (“sangada”, “sima”, “vez” e “panxas”); incorreções por transcrição da oralidade (“feichas-me”, “exelente” e “encontramos-nos”); incorreções de acentuação gráfica (“á”, “as”, “esta”); incorreções por

inobservância de regras ortográficas de base morfológica (“to”) e incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (“divertiran-se”).

A maioria destas incorreções, verificadas quer no aluno A, quer no aluno B, desapareceram no 1ºTD, à exceção para alguns casos do uso inapropriado do tempo verbal, caso de “virão” usado indevidamente por “viram”, e “avia” em vez de “havia”. Estas situações não são identificadas pelo processador de texto e, portanto, não se assumem como erro, dado serem formas corretas da língua. Contudo, no caso do verbo “haver”, verificamos ainda, no texto digital do aluno B, que a forma verbal “havia” foi escrita corretamente, sendo, então, corrigido o erro ortográfico cometido na parte inicial do texto (“avia”). Também o aluno A, no registo digital, corrigiu a escrita do pronome pessoal “tu”, que no 1ºTM foi escrito de forma incorreta (“to”).

Ao nível da *Sintaxe* evidenciam-se mais incorreções no registo manuscrito do que no registo digital, pois as regras de concordância entre sujeito e predicado, no 1ºTM de ambos os participantes, evidenciam algumas falhas na sequência do uso inadequado da vírgula, para além da ocorrência de incorreções ao nível da adequação de pronomes. No 1ºTD a maioria destas incorreções são suprimidas, embora, no caso do aluno A, as falhas no uso de regras associadas ao emprego de pronomes pessoais permaneçam e, no caso do aluno B, apareça um erro ao nível da conjugação verbal (“virão” - 3ª pessoa do plural, futuro do indicativo do verbo “vir” em vez de “viram” - 3ª pessoa do plural, pretérito perfeito do indicativo do verbo “ver”).

Outro aspeto por nós identificado prende-se com a utilização da pontuação. O aluno A no 1ºTM demonstra uma certa preocupação em pontuar as frases com sistematicidade, embora se observe a necessidade de reposicionar algumas vírgulas, evitando erros de concordância e promovendo algumas pausas no discurso. Evidencia-se, ainda, a ausência de sinais de pontuação no decorrer de algumas unidades maiores de discurso, principalmente, na introdução de diálogos. Este comportamento linguístico atenua-se no 1ºTD, pois verifica-se uma maior adequação do uso da vírgula, salientando-se a utilização de outros sinais de pontuação, como o ponto de interrogação, o travessão e os dois pontos, compreendendo-se, assim, uma correta introdução das intervenções dialogais.

Também o aluno B evidencia maior acuidade no uso da pontuação no 1ºTD, destacando-se o emprego correto dos sinais de pontuação nos diálogos, assim como na enumeração de objetos presentes no espaço descrito, através da utilização dos dois pontos, da vírgula e de reticências. No registo digital, destaca-se, ainda, a utilização do ponto de exclamação, diversificando os tipos de frases construídos.

Regista-se ainda o facto de ambos os participantes, no registo digital, demarcarem os parágrafos através do espaçamento inicial da margem esquerda, o que vem tornar perceptível as potencialidades da utilização do processador de texto na construção das produções textuais dos participantes.

Em termos gerais, neste movimento de análise, os dados apontam para uma maior influência do processador de texto no domínio da Ortografia, por ser aquele que nos parece mais eficaz aquando do uso do processador de texto, pois os alunos cometeram um menor número de erros ortográficos no registo digital. Na realidade, o corretor ortográfico deste programa torna-se num verdadeiro aliado dos alunos, na medida em que os alerta do erro, ajuda-os na sua identificação e ainda fornece várias sugestões ortográficas para corrigir a incorreção.

Movimento B: Análise dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos

Categoria 1: Categorias do Texto Narrativo

A análise dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos realizados pelos alunos A e B apresentam sinais de evolução positiva. Os vários domínios desta categoria de análise evidenciam uma progressão na sucessividade dos textos, tendo sido melhorados vários aspetos ligados à estrutura coerente do texto narrativo, principalmente, os informantes associados à caracterização das personagens e ao fechamento/conclusão, que no 1ºTM apresentam algumas imprecisões superadas nos textos subsequentes.

Enquanto no 1ºTM ambos os participantes apenas introduziram as personagens na ação, nos 2º e 3ºTM caracterizaram-nas física e psicologicamente, evidenciando-se envolvimento ao longo do texto. Com efeito, o último texto manuscrito é o que permite verificar claramente a preocupação crescente dos alunos em caracterizar detalhadamente

as personagens principais e secundárias, o que permite ao leitor recriar o perfil das personagens e o seu envolvimento nas histórias.

No que se refere aos informantes relativos ao fechamento/conclusão da narrativa, ambos os alunos apresentam melhores resultados nos 2º e 3ºTM em detrimento do 1ºTM. Particularizando o caso do aluno A, que na primeira produção textual manuscrita não especificou oportunamente um desfecho para a história, verificamos que nos textos seguintes conseguiu aperfeiçoar este parâmetro, recriando uma conclusão mais concisa e em conformidade com as temáticas desenvolvidas na história.

Fundamentalmente, ao nível desta categoria de análise, a melhoria percecionada até à produção do 3ºTM pode enraizar-se no facto dos participantes, entre a realização do 1º e do 2ºTM, terem produzido dois textos digitais, o que permitiu uma evolução progressiva no desempenho de cada um e facilitou a aquisição de competências ao nível da norma estrutural do texto narrativo.

Categoria 2: Aspetos da Estrutura Linguística

Ao nível da categoria *Aspetos da Estrutura Linguística*, nas produções manuscritas dos alunos A e B constata-se uma melhoria gradual na sucessividade dos textos. Apesar de não se identificarem dificuldades de relevo por parte de ambos os participantes, podemos verificar que as possíveis imprecisões vão sendo suprimidas até à produção do 3ºTM.

Com isto, no domínio da Dimensão Textual verificamos, em ambos os casos, um aumento significativo do número de palavras desde o primeiro momento de escrita. Deste modo, vemo-nos tentados a afirmar que a própria implementação dos vários momentos da intervenção didático-pedagógica permitiram aos participantes desenvolver cada vez mais os seus textos e até mesmo incluir um maior número de ideias nos mesmos, construindo, por conseguinte, produções textuais mais longas e de maior qualidade.

De facto, à medida que a intervenção se ia desenvolvendo e iam sendo apresentados os recursos didático-pedagógicos, os alunos, principalmente, nos 2º e 3ºTM mostraram-se cada vez mais motivados para a tarefa de escrita, o que, possivelmente, influenciou a dimensão dos seus textos.

Ao nível da Sintaxe verificamos que o 1ºTM de ambos os alunos apresenta algumas incorreções no uso de regras de concordância sujeito-predicado e do emprego pronominal. Estas incorreções atenuam-se até ao 3ºTM, apresentando-se esta última produção textual com uma estrutura mais definida, com ideias claras e adequadamente organizadas nas unidades maiores do discurso, contemplando-se frases que evidenciam um progressivo domínio de regras sintáticas. O 3ºTM patenteia um discurso mais coerente, tendo os participantes ultrapassado as eventuais dificuldades ao nível da sintaxe.

O domínio da Pontuação revela, igualmente, melhorias desde o 1ºTM que apresenta em ambos os casos algumas lacunas. Verifica-se que de texto para texto os alunos pontuam com maior rigor, evitando erros em termos sintáticos e de organização de ideias.

No caso do aluno A, salientamos o 3ºTM em que se pode observar a adequação da pontuação, quer no uso das vírgulas, quer no uso de sinais de pontuação que delimitam as frases, destacando-se o ponto final como sendo o mais utilizado e o ponto de exclamação. Neste texto também se pode observar que, comparativamente ao 1ºTM, o aluno pontuou com mais intencionalidade e correção.

A este nível linguístico também o aluno B, comparativamente aos textos manuscritos anteriores, apresenta o 3ºTM corretamente pontuado, tendo sido utilizados os sinais de pontuação oportunos ao discurso narrativo e dialogal. Deste modo, com a utilização dos sinais de pontuação, o aluno B construiu frases do tipo declarativo, exclamativo e interrogativo, salientando-se as frases exclamativas por atribuírem um sentido mais ficcional à história, pois facilita ao leitor acompanhar e imaginar todo o enredo.

Outro aspeto que revela uma evolução positiva desde o 1ºTM relaciona-se com a ortografia, sendo claro que ambos os alunos melhoraram significativamente os seus escritos, diminuindo o número de erros ortográficos até ao 3ºTM.

Quanto à tipologia das incorreções ortográficas, os erros dos alunos A e B têm por base incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (“sangada”, “sima” e “vez”, “panxas”, “vês”); incorreções por transcrição da oralidade (“feichas-me”, “exelente” e “encontramos-nos”, “destraido”); incorreções de acentuação gráfica (“á”, “as”, “esta”, “pais”, “tive-se”, “destraido”); incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (“to”, “puderes”, “curuja”, “resoltar”), incorreções por inobservância de regras

ortográficas de base fonológica (“divertiran-se”) e incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra (“ouvila”, “querente”).

Particularizando o caso do aluno B, no 2ºTM verifica-se algumas vezes a escrita da palavra “puderes” em vez de “poderes”. Porém, no fim do mesmo texto podemos observar que o aluno escreveu corretamente a palavra, o que nos leva a considerar que apesar de conhecer as regras de escrita desta palavra, o aluno não esteve atento a esta situação.

Posto isto, ambos os participantes registam um decréscimo gradual no número de erros por texto. Desde o 1ºTM ao 3ºTM destaca-se um erro ortográfico que se repete, nomeadamente, a forma “á” que além de estar incorreta, não existe. Contudo, apesar de se verificar com muita frequência esta incorreção, destacamos o caso do aluno A que, curiosamente, no 2ºTM escreveu a forma referida corretamente (“à”). Numa primeira análise poderíamos ser tentados a afirmar que o aluno apropriou-se da forma correta de escrita desta palavra, mas tal não sucedeu, visto que no texto seguinte (3ºTM) voltou a cometer o erro várias vezes, não evidenciando, assim, a aprendizagem e consolidação do modo de escrita correto da palavra.

O facto de no 3ºTM os alunos apresentarem um menor número e variedade de erros ortográficos em relação aos 1º e 2ºTM, permite-nos considerar que a superação desta lacuna talvez tenha sido coadjuvada pelos momentos de escrita digital anteriores à produção do 3ºTM, pois o próprio corretor ortográfico do processador de texto auxilia os alunos neste domínio, promovendo o contacto com a escrita correta das palavras.

Procedendo a uma análise mais geral em relação aos *Aspetos da Estrutura Linguística* relativa ao 1º, 2º e 3ºTM, os dados apontam para uma melhoria gradual na escrita dos textos, revelando que através da implementação da intervenção didática, os participantes foram desenvolvendo capacidades de escrita, coerência e organização textual.

Movimento C: Análise dos 1º, 2º, 3º e 4º Textos Digitais

Categoria 1: Categorias do Texto Narrativo

Analisando as produções textuais dos participantes A e B na elaboração dos 1º, 2º, 3º e 4º TD, relativamente à análise da *Categorias do Texto Narrativo*, verifica-se que os textos revelam um bom domínio das convenções deste tipo de texto, no que comporta à sua norma estrutural.

Em todos os escritos foi possível identificar referências temporais e espaciais, da mesma forma que se observou um envolvimento pertinente das personagens na ação, assim como uma sequencialização lógica dos acontecimentos e um fechamento coerente com o conteúdo informacional presente na história.

No entanto, verifica-se uma melhoria mais significativa e observável entre o 1ºTD e o 4ºTD que corresponde ao texto inicial e final, respetivamente. As diferenças percecionadas entre estas duas produções textuais baseiam-se tanto na perspetiva do enredo desenvolvido e do vocabulário utilizado, como também na apropriação de conhecimentos ligados à norma estrutural do texto narrativo e ao domínio progressivo de mecanismos de articulação e sequencialização das ideias.

Os parâmetros que indicam tais diferenças são os marcadores relativos ao envolvimento das personagens e à sequencialização dos eventos, pois consegue-se observar uma evolução bastante positiva ao nível destes informantes entre o 1º e 4º TD.

Em relação às personagens esperava-se que os alunos introduzissem e caracterizassem todas as personagens intervenientes na ação, sendo que este requisito não foi cumprido no 1ºTD do aluno B, pois apenas introduziu as personagens sem qualquer tipo de caracterização. Todavia, nos restantes textos digitais verifica-se o envolvimento e caracterização pormenorizada quer das personagens principais quer das personagens secundárias. Regista-se ainda, de texto para texto, um aumento na quantidade de elementos caracterizadores das personagens que permitem traçar um retrato físico e psicológico destes elementos, o que traduz uma clara evolução ao nível deste domínio.

Relativamente ao parâmetro sequencialização dos eventos, embora se verifique que todos os textos realizados pelos participantes apresentam um conjunto ordenado de eventos bem articulados, cuja relação lógica e temporal se evidencia através da presença

de diversos articuladores discursivos, apenas entre o 1º e 4ºTD conseguimos perceber uma diferença mais objetiva, observando-se uma melhoria e consequente aumento de articuladores do discurso. Assim, verifica-se que a este nível, os participantes utilizaram, progressivamente, um vasto conjunto de palavras e expressões que permitem articular as ideias presentes nas suas histórias, possibilitando uma sequencialização coerente dos eventos narrados.

De modo geral, neste movimento de análise, os dados indicam evidências mais positivas a partir da produção do 3ºTD, visto que para além de respeitarem na íntegra a estrutura coerente do texto narrativo, ambos os participantes escrevem com mais pormenor e incluem mais ideias nos seus textos.

Categoria 2: Aspetos da Estrutura Linguística

Ao analisarmos os textos elaborados no Movimento C, confere-se que os participantes A e B detêm conhecimentos e capacidades reveladoras de um bom desempenho ao nível de várias estruturas linguísticas, principalmente, ao nível da dimensão textual, sintaxe e ortografia, aspetos que determinam a elaboração de um discurso coerente e a correção dos textos produzidos.

Com isto, ao nível da Dimensão Textual denota-se um aumento bastante considerável do número de palavras por texto, embora esta discrepância se verifique, sobretudo, entre o 1ºTD e o 4ºTD. Comparando os textos, no 1ºTD do aluno A registam-se 255 palavras e no 4ºTD este valor aumenta para 362 palavras. De modo semelhante, o aluno B contabilizou 118 palavras no 1ºTD, aumentando este número para 322 palavras no 4ºTD. Estes aumentos confirmam que ao utilizar o processador de texto, os alunos desenvolvem mais as suas histórias e, assim, escrevem mais, permitindo à criatividade um campo mais amplo para se expressar (Sarmiento, 1994).

Outro parâmetro identificado prende-se com aspetos ligados à Sintaxe, sendo possível observar que o discurso escrito dos alunos assume, gradualmente, uma forma cada vez mais estruturada e corporizada na complexidade sintática das frases. A este nível, ambos os participantes revelam uma melhoria desde o 1ºTD até ao 4ºTD.

Com efeito, no 1ºTD verifica-se que os participantes apresentam estruturas sintáticas com algumas incorreções sintáticas, embora nos 2º, 3º e 4ºTD se observem estruturas sintáticas cada vez mais variadas e complexas, em que são utilizados, com coerência, diversos tempos verbais e respeitadas as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal, verificando-se que nesta fase os alunos dominam processos de conexão intrafrásica (de concordância, seleção, flexão e ordem). Este comportamento linguístico revela uma clara melhoria que é fruto do desenvolvimento da competência textual que ambos os alunos foram trabalhando ao longo dos vários momentos da intervenção educativa.

Apesar de não se constituir um parâmetro de significativas diferenças entre os textos, verifica-se que os sinais de pontuação são cada vez mais adequados, comprovando-se que a colocação de vírgulas vem sendo aprimorada, suprimindo-se eventuais falhas sintáticas e realçando-se pausas fulcrais ao texto. Sobretudo, no 4ºTD de ambos os alunos, a colocação de vírgulas e de outros sinais de pontuação é executada ponderadamente, sendo respeitadas as regras de concordância e as pausas necessárias. Além disso, ressalta-se a importância da pontuação utilizada na delimitação das frases, pelo facto de enriquecer o texto com diferentes tipos de frase.

Por fim, ao nível da Ortografia verificam-se alguns erros ortográficos que vão diminuindo (aluno B) ou até mesmo desaparecendo (Aluno A) até à elaboração do último texto digital.

As incorreções ortográficas observadas nos textos digitais dos alunos sustentam-se em incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (“stúdio”, “anvos”, “ahou”, “pás”, “avia”, “foice”, “fês” e “concelhos”), incorreções ortográficas por transcrição da oralidade (“perdom”, “maldoso”, “traz”), incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (“roubo-lhe”, “saio”), incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (“virão”) e incorreções de acentuação gráfica (“á”, “bebe”).

Destacando algumas particularidades, verificamos que em algumas incorreções ortográficas não ocorreu a digitação de determinados grafemas, o que nos leva a considerar que a sua ocorrência sucedeu devido à rapidez de digitar o texto no computador. Apesar do corretor ortográfico localizar estes erros ortográficos, a distração

do participante em causa ou o próprio entusiasmo na elaboração dos textos contribuíram para a desvalorização das sugestões desta ferramenta do Word.

Noutras situações de erro ortográfico, certamente o processador de texto não sinalizou as palavras como incorretas, pois são palavras que existem na língua portuguesa e, por isso, o corretor ortográfico do Word não as reconhece enquanto incorreção ortográfica. Neste sentido, ressalta-se a incorreção “á” que de facto não existe, mas que o corretor assume como correta, induzindo os alunos em erro.

Posto isto, destacamos esta dimensão linguística pela diminuição de erros do 1ºTD para os textos seguintes, o que traduz uma das grandes vantagens do corretor ortográfico sob a produção escrita dos alunos. Apesar da utilização do corretor ortográfico estar presente desde o 1ºTD, verifica-se uma diminuição mais acentuada no número de erros nos textos posteriores, o que se pode justificar pela crescente valorização atribuída pelos alunos a esta potencialidade ao serviço permanente da produção escrita.

Em termos gerais, na análise da categoria *Aspetos da Estrutura Linguística*, referente aos 1º, 2º, 3º e 4ºTD, verificamos uma progressiva evolução e consequente melhoria na produção dos textos, sendo, no entanto, estes dados mais evidentes entre o 1º e 4ºTD.

Movimento D: Análise dos 3ºTexto Manuscrito e 4ºTexto Digital

Categoria 1: Categorias do Texto Narrativo

Quando analisamos os dados dos participantes A e B na elaboração do 3ºTM e 4ºTD, relativamente à categoria de análise *Categorias do Texto Narrativo*, verifica-se que nestes dois últimos momentos da intervenção educativa, os alunos respeitam integralmente a estrutura do texto narrativo.

Neste momento final da investigação constatamos que não se revela muito significativa a influência do processador de texto na maioria dos parâmetros analisados. Desta forma, pelo facto destes momentos serem apresentados no culminar da intervenção educativa, os participantes atingiram um nível muito positivo, superando as eventuais dificuldades que foram detetadas em textos anteriores, de ambos os registos.

Ainda assim, destacamos os informantes relativos à localização espacial e ao envolvimento e caracterização das personagens por não ter sido utilizado qualquer recurso criativo para atribuir as informações necessárias para os textos, sendo da responsabilidade dos alunos a definição dos elementos a incluir na produção manuscrita e digital. Deste modo, verificou-se que os alunos conseguiram indicar as informações necessárias à construção do texto narrativo, respeitando a sua estrutura.

Outro parâmetro que merece especial destaque é a sequencialização dos eventos que em ambos os registos apresenta os eventos narrados de forma sequencializada, com recurso a vários articuladores discursivos. No entanto, ressalta-se nos dois participantes o registo digital, por nele se evidenciar um aumento do número de articuladores que não só facilitam o encadeamento dos acontecimentos, mas também enriquecem o texto em si.

Na generalidade, ambos os alunos incluem elementos específicos que localizam a ação no tempo e no espaço, criam um enredo no qual é possível observar o envolvimento das personagens na própria ação e apresentam os vários acontecimentos de forma lógica e sequenciada. Com efeito, a utilização do processador de texto não se revela muito significativa, pois as diferenças entre os dois registos são quase inexistentes.

Categoria 2: Aspetos da Estrutura Linguística

Os textos produzidos pelos participantes A e B, no que se refere à categoria de análise *Aspetos da Estrutura Linguística* traduzem o constante desenvolvimento de competências linguísticas, refletindo-se este aspeto na melhoria, qualidade e correção das produções textuais dos alunos. No entanto, os domínios mais significativos e contrastantes entre estas produções textuais continuam a ser a Dimensão Textual e a Ortografia.

Relativamente ao domínio da Dimensão Textual, entre o 3ºTM e o 4ºTD observa-se uma diferença ainda considerável no número de palavras, sendo que o registo digital se apresenta com maior extensão em ambos os casos. Assim, o 3ºTM do aluno A apresenta uma totalidade de 227 palavras, verificando-se um aumento no 4ºTD com um total de 362 palavras. Também no caso do aluno B esta evidência se manifesta de igual modo, sendo que no 3ºTM o aluno contabilizou um total de 227 palavras, aumentando este número para 322 no 4ºTD.

Apesar do tempo disponibilizado para cada produção textual ser aproximadamente o mesmo, estes resultados tão claros revelam que no registo digital a dimensão dos textos dos alunos aumenta significativamente, patenteando, por um lado, a motivação e entusiasmo dos participantes aquando do uso do computador e, por outro, a flexibilidade de ideias que este registo estimula nos alunos, permitindo-lhes que incluam mais informações em qualquer etapa do processo de escrita, dado que o texto pode ser editado a qualquer momento, podendo-se introduzir novos acontecimentos. Este aspeto confirma que em função das potencialidades do processador de texto, os alunos arriscam e tentam mais ideias do que se redigissem o texto manuscritamente (Armstrong & Casement, 2001).

Ao nível da ortografia, apesar de se denotar uma menor ocorrência de erros ortográficos, verifica-se ainda uma incidência inferior de incorreções no registo digital. Relativamente à tipologia das incorreções ortográficas, os erros dos alunos A e B sustentam-se em incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (“vês” e “concelho”); incorreções de acentuação gráfica (“á”) e incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra (“ouvila”, “querente”).

Podemos, com isto, verificar que a maioria das incorreções ortográficas dos alunos incide na reprodução das formas verbais quando estas devem ser separados por um hífen e na colocação da acentuação. Embora o erro ortográfico “á” se observe apenas no registo manuscrito, parece-nos que esta incorreção não foi melhorada pelos alunos, pois estes não conseguem ainda diferenciar a adequação do acento grave nesta situação específica.

O erro ortográfico verificado no 4ºTD do aluno B, sendo uma palavra homófona “concelho/conselho”, certamente não foi assinalada pelo corretor ortográfico, visto pertencer ao nosso léxico, daí que o participante não tenha corrigido devidamente a incorreção. Neste caso era necessário que o aluno procedesse a uma análise das relações semânticas da palavra no contexto da frase para optar pela expressão correta.

Apesar de não ser uma competência linguística que aponte para grandes diferenças entre os dois registos, no domínio da sintaxe torna-se possível verificar que os textos dos participantes sustentam-se num discurso bem estruturado e numa organização coerente das unidades maiores do discurso, para além de se patentear a apropriação de processos variados de articulação intrafrásica.

Também a Pontuação constitui um parâmetro isento de diferenças entre o 3ºTM e 4ºTD, estando patente a intencionalidade e correção dos sinais de pontuação utilizados tanto nas intervenções narrativas como nas intervenções dialogais. Ambos os alunos revelam dominar as regras de utilização da pontuação, cumprindo as regras sintáticas integralmente. A utilização dos sinais de pontuação nestes dois textos revela-se sistemática e intencional, comprovando-se que o domínio destes mecanismos parece encontrar-se consolidado por ambos os participantes no estudo.

Numa análise mais generalizada, verificamos que não se constituem muito acentuadas as diferenças entre os dois registos, pois nesta fase da investigação, os alunos já se encontram num patamar mais elevado, no que se refere ao desenvolvimento de capacidades ao nível sintático, ortográfico e estrutural das produções textuais.

Com isto, para além da dimensão textual, a ortografia determina as principais diferenças entre os textos, resultado das potencialidades que o processador de texto oferece a este nível de baixos resultados para a maioria dos alunos do 1ºCEB. Como já temos vindo a referir ao longo desta fase de análise, o corretor ortográfico torna-se num verdadeiro reforço e aliado dos alunos, ajudando-os a detetar, analisar e corrigir as suas incorreções ortográficas.

Em resultado de todo o trabalho desenvolvido, no registo manuscrito, comparando com outros momentos da intervenção didático-pedagógica, patenteia-se também um reduzido número de erros ortográficos, o que pode advir do uso do processador de texto, principalmente, da utilização do corretor ortográfico que, com as suas características, pode melhorar a escrita dos alunos (Ferreira & Martins, 2009).

Síntese dos Movimentos de Análise

Face aos resultados analisados, importa apresentar as ideias-síntese de cada movimento, de modo a clarificar os principais aspetos inerentes à análise e interpretação dos dados obtidos nas produções textuais (manuscritas e digitais) dos participantes.

A análise dos textos do Movimento A não aponta para acentuadas diferenças entre o 1ºTM e o 1ºTD, no que se refere às categorias do texto narrativo. Na maioria dos parâmetros, a utilização do processador de texto parece não influenciar o desempenho dos alunos, embora se destaquem os informantes relativos ao envolvimento e caracterização das personagens e ao fechamento/conclusão da narrativa, por neles se evidenciar uma evolução do registo manuscrito para o registo digital.

Ainda entre o 1ºTM e o 1ºTD, ao nível dos aspetos estruturais do texto apenas se revelaram diferenças significativas na dimensão dos textos e na ortografia. A diminuição do número de incorreções ortográficas no registo digital, torna mais visível a influência do processador de texto neste domínio, sendo o aspeto mais eficaz aquando do uso deste recurso pedagógico.

No Movimento B, a análise dos 1º, 2º e 3º Textos Manuscritos apresenta sinais de melhoria na estrutura do texto narrativo, nomeadamente, em relação aos informantes da caracterização das personagens e do fechamento/conclusão, sendo suprimidas algumas imprecisões observadas no 1ºTM.

Neste movimento, ao nível dos comportamentos linguísticos percecionamos, igualmente, uma evolução gradual nos vários textos, com destaque, para o domínio da dimensão textual, em que ambos os participantes registaram um aumento no número de palavras desde o 1ºTM. Também no domínio da ortografia, o 3ºTM dos participantes apresenta um decréscimo no número e variedade de erros ortográficos em relação aos 1º e 2ºTM.

No Movimento C verifica-se um domínio progressivo das convenções do texto narrativo, no que se refere à sua norma estrutural. Em todos os textos foi possível identificar referências temporais e espaciais, da mesma forma que se observou um envolvimento pertinente das personagens na ação, uma sequencialização lógica dos acontecimentos e um fechamento coerente em função das temáticas do texto.

Ainda assim, neste movimento, verifica-se uma melhoria mais significativa e observável entre o 1ºTD e o 4ºTD, que corresponde ao texto inicial e final, respetivamente. Os aspetos mais observáveis baseiam-se no enredo desenvolvido e no vocabulário utilizado, assim como no domínio progressivo de mecanismos de articulação e sequencialização das ideias.

Verificamos também que os participantes já possuem competências indicadoras de um bom desempenho ao nível de várias estruturas linguísticas, principalmente, ao nível da dimensão textual, sintaxe e ortografia. Neste movimento de análise, o número de palavras por texto apresenta um aumento bastante considerável, embora este aumento seja mais perceptível entre o 1ºTD e o 4ºTD. As estruturas sintáticas evidenciam o respeito pelas regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal e, ao nível da ortografia, verifica-se que as incorreções ortográficas vão diminuindo, no caso do aluno B, ou até mesmo desaparecendo, no caso do aluno A.

Por fim, quando analisamos os dados alusivos ao Movimento D verificamos que nos 3ºTM e 4ºTD os alunos respeitam integralmente a estrutura do texto narrativo. Como tal, neste momento final do estudo não se revela muito significativa a influência do processador de texto na maioria dos parâmetros em análise, pois as diferenças entre os dois registos são quase inexistentes.

Ainda nos 3ºTM e 4ºTD produzidos pelos participantes A e B transparece o constante desenvolvimento de competências linguísticas, refletindo-se este aspeto na melhoria, qualidade e correção das produções textuais dos alunos. Ainda assim, repetem-se os domínios da dimensão textual e da ortografia, por se constituírem os mais significativos e contrastantes entre estas produções textuais. Deste modo, no registo digital observa-se uma maior dimensão textual e uma menor ocorrência de erros ortográficos, comparativamente com o registo manuscrito. Porém, neste movimento de análise, as diferenças entre os dois registos não se constituem muito acentuadas, pois, nesta fase da investigação, os alunos já revelam ter atingido um bom desenvolvimento de capacidades ao nível de estruturas linguísticas.

De modo geral, os textos dos alunos em ambos os registos evidenciam, claramente, uma melhoria entre os vários momentos da intervenção educativa. Todavia, na maioria dos

parâmetros analisados na categoria *Categorias do Texto Narrativo*, a utilização do processador de texto parece não ter grande influência no desempenho dos alunos, enquanto na categoria *Aspetos da Estrutura Linguística* se pode verificar a influência positiva desta funcionalidade em vários aspetos, destacando-se a dimensão dos textos e a ortografia.

O aumento da dimensão textual parece resultar de um maior número e desenvolvimento de ideias, enquanto os bons resultados ao nível da ortografia, certamente, são fruto das potencialidades que o processador de texto oferece, constituindo-se um suporte à aprendizagem da escrita dos alunos.

Conclusões

No presente subcapítulo são apresentadas as principais conclusões do estudo de investigação. Fundamentalmente, pretende-se responder às questões formuladas na fase inicial do estudo, expor algumas limitações da investigação, bem como as considerações finais.

Conclusões do estudo

Enquadrando-se numa perspetiva de analisar a influência das TIC e do processador de texto *Word* na construção do texto narrativo, o presente estudo procurou compreender as principais diferenças entre os textos manuscritos e digitais, além de proporcionar o contacto com estratégias motivadoras para escrita.

Com efeito, as conclusões deste estudo sustentam-se nas produções textuais dos alunos e centram-se nas duas questões de investigação definidas para a concretização do projeto: “Como promover o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos?” e “Por que motivo o uso do processador de texto se revela um recurso adequado à aprendizagem da escrita?”

Para encontrar os dados que nos possibilitaram responder às questões formuladas, o estudo apoiou-se nos seguintes objetivos específicos, que permitiram desenvolver uma sequência didático-pedagógica potenciadora da competência escrita e compreender a influência do processador de texto na aprendizagem desta dimensão:

- Identificar as principais diferenças entre produções textuais manuscritas e digitais;
- Compreender a influência das TIC na construção do Texto Narrativo;
- Potenciar a aprendizagem da estrutura do texto narrativo, através da utilização de recursos criativos;
- Motivar os alunos para a escrita.

Para a exequibilidade dos objetivos enunciados, a fase de observação foi crucial para definir um conjunto de estratégias que permitissem criar momentos de produção escrita nos dois registos, tendo em consideração a implementação de atividades que estimulassem e motivassem os alunos para o processo de escrita.

As tarefas de escrita da turma eram confinadas à simples construção de textos sobre temas festivos (Dia da Criança, Dia da Árvore, férias, ...) ou à continuação de histórias do manual, pelo que numa fase inicial os alunos se mostravam um pouco reticentes em desenvolver textos, evidenciando não apresentar ideias nem produzir uma narrativa respeitando a sua norma estrutural.

Face ao que foi observado e sendo a escrita considerada a dimensão mais imediata e privilegiada de transmissão e acesso ao saber, tornou-se imperativo definir prioridades e estratégias com o intuito de atingirmos os objetivos previstos. Assim, após a implementação destas ações, os alunos evidenciaram uma melhoria progressiva tanto nos subprocessos de escrita, como no desenvolvimento de mais ideias e da coerência estrutural da narrativa.

A constante apresentação de novos recursos didático-pedagógicos criativos despertou nos alunos um interesse e motivação acrescida para os momentos de produção textual, tendo-se alterado a tarefa maçuda de escrever um texto, para a tarefa tão desejada da semana de produção de textos narrativos. Note-se que a criação de ambientes promotores para a aprendizagem da escrita, incluindo os recursos e estratégias utilizadas, determinam o grau de envolvimento e sucesso dos resultados dos alunos, sendo essencial para que o aluno ganhe gosto, prazer e entusiasmo pela escrita (Machado, 2012).

Também o facto de haver momentos de escrita no computador, pelo que nos foi possível presenciar, entusiasmou bastante os alunos, refletindo-se tal aspeto no seu desempenho. Durante estes momentos, em função do ambiente instalado, os participantes mostraram-se muito interessados e empenhados na produção do texto, permanecendo totalmente atentos à tarefa, o que revelou um grande envolvimento e disponibilidade de ambas as partes. Esta observação sustenta-se no que Sarmiento (1994) referia ao afirmar que o processador de texto cria um ambiente que estimula o aluno a explorar a linguagem e a experimentar expressões com diferentes significados, desenvolvendo novas ideias, ao mesmo tempo que o encoraja a escrever mais em quantidade e qualidade, comparativamente ao material tradicional.

A escrita no computador mobiliza determinados comportamentos e capacidades que não estão ao alcance imediato de todos os alunos do 1ºCEB, daí que tenha sido necessário

selecionar os participantes mediante o critério estipulado. O facto dos alunos envolvidos no estudo já estarem familiarizados com o computador e com o processador de texto foi fundamental para o sucesso da intervenção educativa. Em especial, destacamos competências ligadas à formatação de textos que determinaram algumas ações dos alunos. Ou seja, o processador de texto *Word* facilitou, por exemplo, a divisão dos textos em parágrafos demarcados de forma correta e a colocação do título, situações que no registo manuscrito nem sempre eram cumpridas. Este aspeto revela que, através do processador de texto, os alunos estão mais atentos e ativam plenamente os seus conhecimentos.

Posto isto, e tendo em consideração todos os parâmetros analisados, foi-nos possível observar que as produções dos alunos apresentam, progressivamente, uma construção muito mais complexa em relação aos primeiros textos, destacando-se o trabalho sobre aspetos específicos, de entre os quais a ortografia que foi melhorada no desenrolar de cada momento.

Respostas às questões de investigação

O presente estudo focou-se na análise da influência das TIC, nomeadamente, do processador de texto *Word* na construção do texto narrativo, tendo sido operacionalizada uma intervenção didático-pedagógica potenciadora do desenvolvimento de competências ao nível da produção escrita, de forma a tornar possível dar resposta às questões de investigação definidas à partida.

1. Como promover o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos?

O ato de escrever é uma exigência social. Sabe-se que a escrita assume grande importância no processo ensino-aprendizagem dos alunos, tanto na fase de aquisição de conhecimentos, como na estruturação e aplicação dos mesmos (Carvalho & Teixeira, 2011). Torna-se, assim, evidente que esta competência assume especial destaque na aprendizagem dos alunos, relacionando-se diretamente com o sucesso e insucesso escolar, até porque, na maioria das vezes, a avaliação dos conhecimentos passa pela escrita.

A capacidade de produzir textos diversos é uma imposição generalizada a qualquer situação dos alunos, pelo que a escola deve torná-los capazes de criar textos que facilitem

o acesso às inúmeras funções que a escrita desempenha na sociedade. Com efeito, a competência compositiva traduz uma certa complexidade subjacente ao processo de produção textual, sendo necessário repensar os modos de ação que podem ser adotados pelo professor e a diversidade de práticas que devem ser concretizadas (Barbeiro & Pereira, 2007).

Dada essa complexidade inerente à produção textual, torna-se necessário apostar em práticas motivadoras, de maneira a que o aluno tenha interesse e gosto na realização de tarefas de escrita. Deste modo, os fatores que determinaram os resultados deste projeto alicerçaram-se na motivação para a escrita e nas estratégias adotadas para promover o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos. Assim, repensaram-se as práticas neste domínio, refletindo-se sobre as metodologias utilizadas na abordagem da escrita e sobre estratégias mais lúdicas e dinâmicas que facilitam a apreensão da competência escrita.

Em resultado das práticas desenvolvidas no estudo, a motivação dos alunos para a escrita advém de um conjunto de ações com intencionalidade pedagógica, destacando-se a utilização de recursos didático-pedagógicos e a produção textual com recurso ao processador de texto *Word*, pois são duas estratégias de relevo que tornam as atividades de escrita mais significativas para os alunos, desenvolvendo tanto conhecimentos ao nível do texto narrativo, como ao nível dos aspetos linguísticos.

Nos aspetos da coerência estrutural do texto narrativo, através da utilização dos recursos criativos, os alunos foram-se apropriando das características intrínsecas a este tipo de texto, incluindo nas suas produções textuais informantes associados à localização espacial e temporal da ação, ao envolvimento e caracterização das personagens, à sequencialidade dos eventos, assim como à conclusão/fechamento da narrativa. Deste modo, os recursos criativos permitiram aos alunos o contacto e a aprendizagem da norma estrutural, tendo esse aspeto sido comprovado na sucessividade dos textos, pois foi clara a integração de todos os elementos, em especial nas últimas produções textuais.

Além de potenciar a estrutura genológica da narrativa, o estímulo de ideias concretizado com os recursos didático-pedagógicos, sendo mais atrativo para os alunos, permitiu trabalhar competências ao nível da planificação, ativando os conhecimentos dos

alunos sobre o conteúdo informacional, antecipando as ideias que os textos podem conter e organizando a informação a incluir, de acordo com a tipologia do texto (Soares, 2010).

O facto destes recursos serem manipuláveis, inovadores e apelativos motivou bastante os alunos e, por isso, a dinamização e desenvolvimento de atividades e experiências criativas traduziram-se numa oportunidade para o relacionamento entre a linguagem e a descoberta, não sendo nunca um mero exercício gratuito que se esgota em si mesmo (Barbeiro, 2001, p. 62).

Por seu turno, a utilização do processador de texto promoveu, igualmente, o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos, transparecendo-se este aspeto na qualidade dos textos digitais e nos níveis de motivação e concentração dos alunos, comparativamente aos momentos de escrita manuscrita.

Quando escrevem com recurso ao processador de texto, os alunos permanecem mais empenhados no ato de escrita, desenvolvem mais ideias e cumprem eficazmente as fases do processo de escrita. Neste sentido, dada a robustez complexa da escrita, torna-se fulcral uma prática constante de atividades promotoras desta competência, pelo que a produção textual com o uso do processador de texto se torna uma mais-valia, pois permite o desenvolvimento do vocabulário, bem como o treino de conteúdos gramaticais e da correção ortográfica (Ferreira & Martins, 2009).

Com isto, ao ser utilizado o processador de texto são infindáveis as atividades de escrita que podem ser concretizadas, sendo da responsabilidade do professor refletir sobre todas as práticas, criando ambientes motivadores e potenciadores da aprendizagem da escrita. Desta forma, combinada com um ensino eficaz, esta ferramenta do computador facilita o aumento da qualidade e quantidade das produções escritas dos alunos, sendo, por isso, uma estratégia de promoção desta dimensão da língua.

2. Por que motivo o uso do processador de texto se revela um recurso adequado à aprendizagem da escrita?

O processador de texto constitui-se um recurso pedagógico de inúmeras potencialidades ao serviço da aprendizagem da escrita. Este instrumento facilita diversas

ações, com destaque para a facilidade de correção de erros ortográficos e qualidade de apresentação gráfica.

Nas tarefas de escrita com recurso ao processador de texto, os alunos manifestam um elevado grau de interesse e motivação, para além de permanecerem bastante mais atentos, comparando com os momentos de escrita tradicional (Ferreira & Martins, 2009). Estes aspetos ajudam a promover a aprendizagem e aquisição eficaz da escrita, porém, as características associadas a este instrumento pedagógico desempenham um papel mais relevante nesta aprendizagem, pois incidem diretamente no processo de escrita, no que comporta às suas fases, principalmente, na fase da revisão.

As facilidades do processador de texto têm implicações no aperfeiçoamento da escrita, na medida em que ao permitir escrever, reescrever, apagar, mover blocos de texto, formatar o aspeto gráfico, verificar a ortografia e enriquecer o texto com sinónimos, o processador apoia os alunos a melhorar progressivamente os textos, experienciando todas estas potencialidades, com vista a produzirem um produto final de qualidade.

Com isto, o processador de texto tornou-se um suporte para a aprendizagem da escrita, visto que influenciou diretamente o seu processo. Pelo que foi observado, no que se refere à fase da planificação, quando escreviam no computador, os alunos foram mais rápidos e eficazes a planificar os seus textos, organizando as suas ideias abaixo do bloco de texto correspondente à produção textual e, à medida que incluíam essas ideias, atualizavam o registo auxiliar, podendo acrescentar, ainda, outras informações. Deste modo, durante a fase de textualização, os alunos podem a qualquer momento incluir outras informações, enriquecendo o texto com novas ideias e aprofundando determinados informantes. Estas ações, no registo manuscrito, são evitadas, pois é necessário apagar e reescrever o texto, sendo este um processo mais complexo e demorado.

Na aprendizagem da escrita, o processador de texto auxilia ainda na tarefa de revisão, pois permite aos alunos rever os seus textos, mobilizando apenas o cursor e facilitando, assim, a alteração e/ou introdução de parágrafos que podem completar o sentido do texto.

Em qualquer momento do processo de escrita, mas em especial na revisão, o corretor ortográfico incorporado no processador de texto constitui-se uma valiosíssima ajuda para

os alunos, assim como o dicionário de sinónimos que possibilita enriquecer o vocabulário textual.

No entanto, nem todas as utilidades do processador de texto se verificam plenamente benéficas na aprendizagem da escrita. Assim, apesar de na maioria das vezes o corretor ortográfico assinalar a vermelho os erros de ortografia, a verde as incorreções ao nível gramatical e apresentar as devidas sugestões, nem sempre produz uma verificação correta, visto que admite várias entradas. Este aspeto justifica a permanência e continuidade de alguns erros ortográficos que se verificaram em mais que um texto.

Perante estas situações, vemo-nos tentados a afirmar que este recurso informático, em termos pedagógicos e didáticos, potencia muitas vantagens e revela-se um suporte adequado à aprendizagem da escrita, embora, por si só, não seja suficiente para que os alunos tenham bons resultados, sendo necessário conjugar este recurso com outras práticas pedagógicas ponderadamente refletidas pelo professor.

Nos casos em que o processador de texto indica alguma incorreção, na maioria das vezes, o aluno aceita a sugestão sem perceber o cerne da explicação, daí que a ação do professor se torne fundamental, no sentido de apoiar o aluno na análise e explicação apresentada pelo recurso. Mediante as possibilidades que o processador de texto oferece, o papel do professor incide no desencadear duma situação de aprendizagem em que o aluno, para aceitar ou rejeitar as sugestões apresentadas, deve compreender a génese do seu erro, explorar as várias hipóteses de correção e selecionar a mais indicada para a situação concreta.

Face aos resultados desta investigação, utilizando o processador de texto, os alunos produziram textos mais coerentes, mais extensos, com mais ideias e, sobretudo, com um menor número de erros ortográficos. Estas melhorias significativas nos textos confirmam que o processador de texto é um verdadeiro aliado dos alunos na escrita, pelo que as potencialidades deste recurso contribuem para a qualidade de escrita dos alunos, constituindo-se um recurso oportuno para a aprendizagem da mesma.

Limitações do Estudo

No decorrer do estudo observaram-se algumas limitações que não colocaram em causa o desenrolar da investigação, mas que influenciaram, de certo modo, os resultados obtidos.

A limitação mais acentuada prende-se com a questão do tempo, concretamente, com a duração do período dedicado ao estudo. O tempo de intervenção tornou-se escasso para conseguirmos compreender e perceber se, efetivamente, o processador de texto tem um forte impacto nas produções textuais dos alunos, pois, se fosse concretizado um estudo mais longo e aprofundado, possivelmente, até poderia ser que os alunos desenvolvessem determinadas competências e que anulassem as diferenças entre os registos manuscrito e digital.

Neste sentido, seria oportuno que estudos desta envergadura pudessem ser desenvolvidos durante, pelo menos, um ano letivo, para permitir um acompanhamento mais sistemático e detalhado do foco da investigação. Deste modo, poderá ficar em aberto a possibilidade de retomar este estudo numa possível futura investigação.

Outra limitação percebida baseia-se no facto de haver apenas dois alunos como amostra representativa, sendo que os resultados não podem ser totalmente generalizados à turma, pois trata-se de um estudo de caso de carácter exploratório. Assim, seria oportuno desenvolver-se este estudo com uma amostra mais significativa ou, até nos arriscamos a dizer, com a totalidade da turma, podendo ser retiradas mais conclusões, semelhantes ou contrastantes às desta investigação.

Contudo, é certo que estas limitações não impediram a validação da análise que foi realizada nem as conclusões que foram retiradas deste estudo. Ainda assim, para futuras investigações sugiro, então, a) a realização do estudo num período de tempo mais alargado; b) a seleção de mais participantes; c) a implementação das linhas orientadoras deste estudo, com outros recursos criativos e em função de outro tipo de texto e ano de escolaridade; d) divulgação das produções textuais dos alunos, explorando outras potencialidades das TIC.

De modo geral, considero que este estudo possa apoiar futuras investigações com as mesmas ou com outras diretrizes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Considerações Finais

Terminado todo este percurso de intervenção e investigação, importa refletir sobre o mesmo, de modo a fazer uma retrospectiva sobre a intervenção e, conseqüentemente, do período da PES II, procurando não só compreender e refletir sobre as dificuldades sentidas, mas também sobre as inúmeras aprendizagens adquiridas.

O ato reflexivo de qualquer profissional é de supra importância para podermos avaliar a nossa intervenção e os respetivos resultados e para conseguirmos melhorar a nossa prática pedagógica, pois só deste modo crescemos enquanto profissionais e desenvolvemos, conscientemente, as dimensões implicadas na profissão de um professor/educador.

O estudo estruturou-se numa perspetiva de desenvolver competências ao nível da aprendizagem da escrita, pelo que adotamos, desde o início, uma pedagogia motivadora, no sentido de estimular os alunos para a tarefa de escrita, proporcionando-lhes o contacto com recursos lúdicos e didáticos e com experiências de escrita em ambientes potencialmente favoráveis e estimulantes para a produção textual. Estas opções motivaram bastante os alunos, refletindo-se este facto nas suas interações e também na evolução positiva observada nos textos.

Assim, a utilização de recursos criativos deve ser enfatizada no contexto de sala de aula, pois assume uma função preponderante, na medida em que contribui para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, assim como para o enriquecimento de experiências que se podem revelar oportunas para a sua autonomia e comunicação.

De igual modo, o recurso às TIC deve ser mais sistemático e cada vez mais intencional, para que se possam explorar as suas potencialidades que se constituem inúmeras, não só para o ensino da escrita, mas também para o ensino de outras competências e áreas do

saber. Este tipo de atividades são bastante estimulantes para os alunos, suscitando neles uma maior predisposição para novas aprendizagens.

Pela experiência vivenciada apelo aos (futuros) profissionais de educação que apostem em novas metodologias de ensino, mais eficazes, e que promovam atividades deste género nas suas práticas, levando aos contextos a possibilidade de novas aprendizagens, com recurso a práticas mais motivadoras e que ampliam o gosto e interesse dos alunos pelas tarefas escolares.

Neste momento, relembro uma multiplicidade de situações que não me são indiferentes e desencadeando em mim um misto de emoções e sentimentos, queria apenas sublinhar o desejo deste trabalho não ficar esquecido no contexto escolar. Seria extremamente gratificante, e em reconhecimento do meu trabalho, verificar que as escolas valorizam, cada vez mais, um ensino inovador e criativo, e atribuem às TIC, e ao processador de texto em especial, o devido valor nas atividades de produção textual, permitindo aos alunos diferentes modos de desenvolverem os seus escritos.

CAPÍTULO III: REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

Concluída a última etapa de formação, torna-se fundamental refletir sobre o longo caminho percorrido. Esta tarefa de reflexão implica pensar e repensar, de forma aprofundada, não só na experiência propriamente dita, mas também nas aprendizagens, nas vitórias, no crescimento pessoal e profissional, nos receios, nas inquietudes e nas inúmeras incertezas que dia após dia surgiam.

Começo por justificar a pertinência da citação supramencionada, com a qual me identifico bastante e que já por mim foi referenciada noutras circunstâncias. Ora, ensinar e aprender foi o que verdadeiramente me aconteceu, tanto no contexto pré-escolar como no contexto de 1^oCEB, pois inúmeros e sucessivos foram os momentos de ensino e aprendizagem. No entanto, esta frase remete-me para a ideia de que ensinar e aprender são termos que se unem de tal modo que quem ensina, inevitavelmente, aprende. Por um lado, quem ensina aborda conteúdos que já foram adquiridos noutra fase, acabando por aprofundá-los cada vez mais, e por outro quem aprende ajuda-nos sempre a descobrir outros dados, outras vertentes.

Com isto, ninguém melhor que os alunos, com mentes limpas e plenamente predispostas para aprendizagem, para nos colocar questões, levantar hipóteses, incertezas e dúvidas que nos obrigam, a quem ensina, a aprofundar o conhecimento, aprendendo por consequência.

O ensinar não existe sem o aprender nem vice-versa. Com o intuito de transmitir o que pretendia aos alunos, foi necessário aprender com eles, pois a prática que adquiri sustentou-se em aprendizagens constantes e diárias, que me ajudaram a mobilizar as melhores estratégias e métodos para as situações com que me ia deparando, a resolver pequenos dilemas e a enfrentar uma infinidade de obstáculos que despontavam naturalmente.

No decorrer da prática pedagógica, enquanto educadora de infância e professora do 1^oCEB, a constante preocupação foi apoiar os alunos nas suas aprendizagens, nas suas

descobertas e até nos momentos de erro, incentivando-os na procura de soluções para a resolução das suas dificuldades.

Cada um destes níveis de ensino tem, naturalmente, os seus objetivos e finalidades, salientando-se a necessidade da diferenciação e adaptação do papel do professor. Segundo Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000), a educação pré-escolar procura o estímulo das capacidades das crianças, favorecendo o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades e contribuindo para a sua estabilidade e segurança afetiva. Por sua vez, na educação básica articulam-se objetivos centrados no desenvolvimento dos alunos, visando-se a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes, que no 1º ciclo a responsabilidade é de um único professor, papel que desempenhei na primeira pessoa.

Na PES I (estágio em contexto pré-escolar), uma questão que sistematicamente me ocorria, numa fase inicial, consistia em saber como é que me iria aproximar de um grupo de crianças totalmente desconhecido e conquistar a sua confiança. Para responder a esta questão, fui encontrando estratégias, pretextos e conversas que se constituíram a base de uma excelente relação de confiança, amizade e cumplicidade que construí com o grupo. É certo que todas as crianças eram diferentes, umas eram mais comunicativas, outras mais reservadas ou mais rebeldes, outras mais sensíveis, enfim, todas elas tinham as suas características próprias, que me competiu descobrir, compreender e cativar.

A Prática de Ensino Supervisionada I e II despertou em mim uma consciencialização plena inerente à ação de ensinar, assim como a todo o processo reflexivo desta referida ação, que se constituiu uma nova realidade, a realidade de uma sala de aula, de crianças, de alunos curiosos, de professores cooperantes, de professores de supervisão, de planificações e reflexões semanais, enfim... um mundo novo, que seria durante aquele período, o meu mundo.

Esta nova realidade, num primeiro impacto, amedrontou-me, fez-me parar e pensar na minha própria forma de agir, na atitude e na postura que deveria assumir perante esta nova dimensão. O contexto de jardim-de-infância não se constituiu novidade para mim, uma vez que já havia contactado com este nível não-escolarizado noutras circunstâncias, tendo sido desde sempre a minha ambição. Pelo contrário, a entrada numa sala de aula de 1ºCEB e a responsabilidade de uma turma deste nível de escolaridade (3ºano) foi uma

experiência um pouco intimidante que, numa primeira abordagem, me fez pensar se realmente era aquilo que tinha idealizado. Foi uma mistura de sentimentos, senti-me incapaz, com vontade de repensar as minhas escolhas, mas tal não aconteceu. Os alunos conquistaram-me, eu conquistei os alunos, e juntos avançamos nesta caminhada que hoje me enche de orgulho, embora com uma certa nostalgia.

Pelo facto de ser uma turma demarcada pela heterogeneidade em termos de resultados, de aprendizagens e ritmos de trabalho, foi necessária uma constante preocupação em adaptar estratégias e metodologias próprias à turma em questão, sendo que a pretensão essencial era o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível das diversas áreas curriculares.

Admito que em certos momentos nem tudo foi fácil. Inicialmente, havia que cativar o meu público para permitir uma aproximação recíproca, depois havia que conhecer os alunos, cada um com o seu jeito, para poder desempenhar as minhas funções. No entanto, após terminar a valiosíssima fase de observação, havia uma questão que me atormentava: Teria eu dado demasiada confiança aos alunos, que quando iniciasse a intervenção não me iriam respeitar?

Efetivamente foi um risco que corri, mas tal não sucedeu. A primeira intervenção correu de forma tão positiva que, a partir daí, quebrou-se uma barreira, perderam-se os receios e esta aventura fluiu com naturalidade, embora a ansiedade e os nervos das aulas supervisionadas permanecessem sempre.

Até iniciar as intervenções, como se apenas isso fosse importante, assustava-me a ideia de não estar à altura do desafio, tendo receio de não dominar todos os conteúdos científicos necessários e não saber dar respostas às dúvidas dos alunos. Mas com o tempo, e com a devida preparação, isto foi ultrapassado, apercebi-me que a componente científica por si só não basta para fazer de mim uma profissional competente.

Ainda no que aos conteúdos diz respeito, com as sucessivas intervenções apercebi-me que por muito mais que me preparasse, permanecia na incógnita a possibilidade de um aluno questionar algo que não estivesse no manual escolar nem em nenhuma enciclopédia. Caso estivesse bem preparada, possivelmente, conseguiria mobilizar vários conhecimentos e formular uma resposta que esclarecesse o aluno, caso não conseguisse elucidar o aluno,

não seria reprovável assumir as minhas limitações e improvisar o momento, ao invés de dar uma resposta errada.

Na vertente teórica da minha formação ouvi várias vezes que não há uma receita para a docência, não há uma receita para ensinar. A função do professor transcende a mera transmissão de conhecimentos, pois conjuga outras capacidades igualmente importantes. Tal como afirma Ponte, et al (2000) não basta ao educador/professor “conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspetos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas” (p. 11).

Uma das maiores dificuldades com que me deparei nas primeiras semanas, sobretudo no contexto pré-escolar, foi a de conseguir controlar o grupo, que revelou ter um carácter um pouco forte e exigente, assim como um comportamento difícil de moldar. Diria até que havia um grupo restrito de crianças que procurava testar-me, para ver até onde poderiam ir, de forma a destabilizarem o decorrer normal das atividades. No entanto, passadas as primeiras semanas, essas crianças começaram elas próprias a envolverem-se naquilo que era proposto, mantendo-se ativas e participativas no desenrolar das sessões.

Durante as intervenções da PES I e II, além das reflexões escritas que eram elaboradas semanalmente, diversas vezes procedi a um autoquestionamento sistemático do meu trabalho, numa perspectiva de melhorar as estratégias e planejar atividades cada vez mais diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas e a sua articulação. Mas, tão ou mais importante que isso, no contexto de jardim-de-infância, foi a capacidade que fui gradualmente desenvolvendo, no que diz respeito à improvisação de pequenas atividades, que surgiam no seguimento de peripécias e/ou conversas com as crianças e com o meu par pedagógico.

A componente de estágio em ambos os contextos permitiu-me adquirir várias estratégias, tanto ao nível do planeamento, da execução das atividades como da remediação de eventuais falhas. Relativamente à fase de planejar, saliento a capacidade de mobilizar diferentes meios para, com uma atividade, trabalhar diferentes áreas em função das necessidades do grupo. Desta forma, na vertente da educação pré-escolar, de acordo

com o documento que rege este nível, “planejar implica refletir sobre as intenções educativas e sobre a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (OCEPE, 1997, p. 26).

Neste sentido, além da definição criteriosa das atividades e formas de as implementar, destaco a constante emissão de feedbacks e o reforço positivo que transmiti aos alunos. O feedback, no momento oportuno, contribuiu para a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, promovendo-se um ambiente educativo mais propício à aprendizagem. Por sua vez, através do reforço positivo procurei incentivar os alunos a continuarem e a melhorarem progressivamente as suas ações e tarefas bem sucedidas.

No contexto de 1ºCEB destaco uma das atitudes potenciadoras das aprendizagens dos alunos, que se baseou no sistemático questionamento e incentivo de explicarem o seu raciocínio, assim como as suas ideias e hipóteses conjecturadas, o que permitiu compreender se estavam perante raciocínios corretos, se percebiam e interpretavam corretamente o que lhes era solicitado, para além do que a partilha de ideias para a toda a turma, permitiu contrastar respostas analisando as diferentes possibilidades.

Deste percurso não foram apenas as situações e os alunos que contribuíram para o sucesso da minha prática, pelo que destaco o meu par pedagógico como uma verdadeira aliada nesta aventura. Constituindo-se um aspeto fundamental, o trabalho em equipa, o mútuo apoio e cooperação fez-me ter presente o quão importante é estarmos acompanhados por alguém que nos ajude e que seja “o nosso braço direito”. Foram as imensas conversas, os momentos de partilha de ideias e as valiosas sugestões que demos uma à outra que nos ajudaram também a crescer.

O trabalho de equipa é isto mesmo, a união, a cumplicidade, o companheirismo, o espírito de entreajuda e a vontade de atingirmos os mesmos objetivos. Se tal não acontecesse, certamente este processo não teria sido tão positivo e tão gratificante, nem conseguiríamos, tão pouco, atingir todos os objetivos que traçamos.

Não menos importante, foi o contributo da educadora cooperante, da professora cooperante e de todos os professores supervisores da PES I e II, na medida em que foram incansáveis, estando sempre disponíveis para ajudar, apoiar e ensinar.

De modo geral, consigo fazer um balanço positivo, pois adquiri experiência na abordagem de conteúdos, na interação com as crianças e com os alunos e na correta gestão do currículo. Para além do que foi exposto, considero que foi através do contacto direto com as crianças/alunos e com as diversas situações, que me foi possível evoluir, aprender e crescer enquanto futura profissional. Terminado este percurso, posso dizer que ultrapassei todas as minhas expectativas e, enquanto estagiária, sinto-me plenamente realizada e certa daquilo que anseio para o futuro.

Na incerteza de saber como terminar, tenho plena consciência que em ambos os contextos, com todos os constrangimentos, receios, ansiedades e inquietudes, consegui adquirir alguma experiência inerente à profissão de educadora de infância e professora do 1ºCEB, profissão esta que ainda se encontra em fase de construção, sendo imperativo continuar a apostar na minha formação, de modo a dar o salto de uma jovem professora recém-formada a uma verdadeira profissional.

Numa perspetiva final, considero ter superado todos os desafios, ficando na memória as crianças, os alunos, os professores, a comunidade educativa e os laços afetivos que consegui conquistar ao longo desta caminhada. Fazendo jus a este turbilhão de sentimentos, termino com a seguinte citação:

O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.

Erasmus de Roterdão

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. (2002). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Armstrong, A. & Casement, C. (2001). *A Criança e a Máquina*. Artmed Editorial.
- Bach, P. (1987). *O Prazer na Escrita – Pedagogia da Narrativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bal, M. (1998). *Teoría de la Narrativa (Una Introducción a la Narratología)*. Catedra.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os Alunos: Criatividade na relação pedagógica - Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). *A Dimensão Criativa da Dimensão Escrita*. in Sequeira, F., Carvalho, J. & Gomes, A. (2001). *Ensinar a Escrever – Teoria e Prática*. Actas do Encontro da Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Instituto da Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita – Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação (3ªed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J., Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011). *Desenvolvimento de Narrativas Digitais na Formação de Professores*. VII Conferência Internacional de TIC na Educação.
- Brandão, C. (2012). *Leitura e Produção de Texto*. Montes Claros: Editora Unimontes.

Caels, F. & Carvalho, N. (2008). *Modelo de análise de narrativas escritas*. in Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2011). *Escrever para aprender – Contributo para a caracterização do contexto português*. Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho.

Carvalho, J. & Teixeira, J. (2011). *Escrever para Aprender, Escrever para Expressar o Aprendido*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Caseiro, M. (1989). *A Utilização do Processamento de Texto na Sala de Aula*. Projeto Minerva. Lisboa: Departamento de Educação.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital – El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 21 (2).

César, A. (2005). *Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*. Consultado a 2 de fevereiro de 2015. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf.

Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado a 6 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/766-redes-de-aprendizagem-redes-de-conhecimento>.

Correia, L. & Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Costa, A., Mendes, V. & Gonçalves, F. (2001). *Paisagem Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro d'Arcos – Caracterização Ambiental e Sócio-Económica, Infra-Estruturas*. Câmara Municipal de Ponte de Lima.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cruz, J. (2015). *Escrita e Revisão de Textos – Contributos da utilização do Processador de Texto no seu desenvolvimento* (Relatório de Projeto de Investigação). Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal.

Faria, P. (2007). *Integração das TIC no ensino da Língua Portuguesa: Relatório de uma experiência com recurso a ferramentas virtuais* in Osório, A. & Puga, M. (coord.) (2007). *As Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola*. Volume 2. Centro de Investigação METAMORFA. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, S. & Martins, A. (2009). O processador do texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. in *As TIC na aprendizagem e na formação*. EDUSER: Revista de Educação, 1.

Ferreira, D. (2014). *Texto Narrativo e Texto Dramático no 1ºCiclo*. in Sá, C (org.)(2014). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro: UA Editora.

Gouveia, C. (2008). *O Texto Narrativo*. in Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Fundação Calouste Gulbenkian.

Graells, P. (2006). *El Papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura*. Editorial Planeta.

Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2015). *Projeto Testes Intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico Relatório 2014*. Consultado a 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://iave.pt/np4/103.html>.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Consultado a 10 de outubro de 2014. Disponível em: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>.

Karsenti, T. & Collin, S. (2013). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire*. Éducation e Francophonie. Canada: ACELF.

Kochan, Bárbara. "O computador como instrumento de escrita". in: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1990). *O Computador no ensino/aprendizagem da língua: Actas do Seminário – GEP*. ME-GEP.

Lamas, E. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.

Leonardi, A. (2002). *O mundo dos computadores*. Enciclopédia Pedagógica Universal. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas (2ªed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Machado, S. (2012). *A Escrita Criativa no 1ºCiclo*. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Beja: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Beja.
- Macias, D. (2003). A aprendizagem sistemática da escrita. in F. Azevedo (coord.), R. Ramos, I. Pereira, S. Silva, M. Rosa, A. Almeida. *A criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional (pp. 88 – 102). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Maffezzolli, E. & Boehs, C. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista AEF*, 11(1).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Molinari, C. & Ferreira, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del processo de alfabetización - Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28 (4).
- Moreira, A. (2002). *Crianças e Tecnologias, Tecnologias e Crianças*. in Ponte, J. (org.) (2002). *A Formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Osório, A. & Puga, M. (coord.) (2007). *As Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola*. Volume 2. Centro de Investigação METAMORFA. Braga: Universidade do Minho.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pereira, L. A. (2000a). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, L. A. (2000b). *Textualização*. in Lamas, E. *Dicionário de metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. in Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lidel – Edições Técnicas.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Pinto, M. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e Estudo Exploratório – O Uso do Computador no desenvolvimento de competências das crianças*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação.
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar in *EDUSER: revista de educação*, Vol 1(1), 2009: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.
- Ponte, J. (1997). *As Tecnologias e a Educação*. Texto Editora.
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I., & Cruz, I. (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP*.
- Ponte, J. (org.) (2002). *A Formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2013). *Investigar, Ensinar e Aprender*. Actas do ProfMat. Lisboa: APM.
- Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M. (1999). *A Escola na Era da Internet: os desafios multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Reis, C. & Lopes, A. (1991). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Freguesias do Concelho de Ponte de Lima (2009). *Revista de Informação, Cultura e Turismo Limiana* 3 (14).
- Rodrigues, G., Pereira, S., Alonso, J. & Vieira, O. (2010). *Área de Paisagem Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro de Arcos – Um Escola de Ambiente, Natureza e Mundo Rural*. Município de Ponte de Lima.
- Sarmiento, A. (1994). *O Processamento de texto e o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.
- Silva, A. (2015, 1 de junho). Dois projetos de Daniel Campelo na rota da excelência. *Jornal Vale mais*, p. 37.
- Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma estratégia. in Dias, P. & Freitas, C. (org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Soares, I. (2010). *A Produção de Texto Narrativo no 1º CEB: Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. in *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora (Consultado a 17 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg51/02.pdf>).

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, O. & Silva, M. (2001). *A Produção de Texto Narrativo no 1º Ciclo do EB: Detecção de Alguns Problemas*. in Actas do 2.º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Tavares, C. (2009). Viajar para aprender: Implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia. Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. *Exedra: Revista Científica*, (3/2010, pp. 69-84).

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Revista Interações*, 19(7), 238-258.

Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, p. 171-200.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. London: SAGE.

Documentos Institucionais

Plano Curricular de Agrupamento - Agrupamento de Escolas de Arcozelo - 2013/2014.

Projeto Educativo do Agrupamento - Agrupamento de Escolas de Arcozelo – 2014.

Legislação

Decreto-Lei n 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº129/2012 - 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1: Planificação

| Escola: Centro Educativo das Lagoas | | | Ano /Turma: L3B | | Data: 27 de outubro de 2014 |
|--|--|---|---|-------|--|
| Mestrandas: Catarina Sousa (a implementar) e Sara Faria | | | Dias da semana: 3, 4 e 5 de novembro de 2014 | | Período: 1º período |
| Temas /Conteúdos /Blocos | Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores | Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho | Materiais/ recursos/ espaços físicos | Tempo | Avaliação |
| Leitura e Escrita Números e Operações - Divisão | 15. Redigir corretamente - Utilizar uma caligrafia legível Efetuar divisões inteiras por métodos informais | <p>Segunda-feira – 3 de novembro de 2014</p> <p>As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia da semana; • Que tempo faz; • Calcula: $64:8 =$ <p>O aluno responsável pela distribuição do material escolar distribui os cadernos diários pelos colegas.</p> <p>Posto isto, os alunos transcrevem a data e completam os tópicos indicados (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente).</p> <p>Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo supracitado.</p> <p><u>Tarefa de Cálculo Mental</u></p> | Quadro da sala de aula; Caneta; Caderno diário; | 10' | <p>Copia e completa corretamente os tópicos;</p> <p>Efetua corretamente o cálculo;</p> |

| | | | | | |
|-------------------|---|--|---|----------------------|---|
| Leitura e Escrita | <p>8. Organizar os conhecimentos do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema ou o assunto do texto <p>10. Monitorizar a compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-los no dicionário | <p>Depois de ser lançado este cálculo para toda a turma, será apresentado o <i>Saco Matemático</i> (remeter para anexo 1). Pretende-se que três alunos (selecionados aleatoriamente) retirem um cartão¹⁰ do interior do saco, tendo que responder rapidamente ao desafio proposto – cálculo mental.</p> <p><u>Português</u> <i>Pré-leitura</i></p> <p>A aula inicia-se com a apresentação da capa do livro <i>“Livro com Cheiro a Baunilha”</i>, de Alice Vieira. Este livro, com cheiro a baunilha, é composto por vários contos didáticos, que procuram jogar com as palavras e com a imaginação, ao mesmo tempo que abordam alguns conteúdos gramaticais.</p> <p>Após serem analisados os elementos paratextuais do livro e apresentado o título do conto a abordar (<i>“Baunilha e Mimos”</i>), a professora estagiária propõe à turma que explicita as suas expectativas e opiniões sobre o qual será o enredo do conto.</p> <p>Depois de terem uma fotocópia do conto, os alunos devem realizar uma leitura silenciosa do conto, sublinhando as palavras mais difíceis e/ou desconhecidas. As palavras devem ser registadas no caderno diário, sendo que os alunos devem tentar compreender, pelo seu contexto, o significado de cada palavra desconhecida e, de seguida, deverão discutir os resultados perante a turma. Caso seja necessário, devem recorrer ao dicionário com o intuito de confirmar o significado das palavras.</p> | <p>Livro: <i>Livro com Cheiro a Baunilha</i>, de Alice Vieira</p> <p>Fotocópia do conto: <i>“Baunilha e Mimos”</i> Dicionário</p> | <p>5’</p> <p>10’</p> | <p>Identifica, oralmente, os elementos paratextuais do livro;</p> <p>Refere, de forma pertinente, a sua opinião sobre o enredo da história.</p> <p>Descobre, pelo contexto, o significado das palavras desconhecidas;</p> |
|-------------------|---|--|---|----------------------|---|

¹⁰ Os cartões apresentam diferentes desafios aos alunos, como cálculos da tabuada do 6, 7 e 8, somas, subtrações, multiplicações por 10, 100 e 1000 e questões do tipo: “Sou o 25!” em que os alunos deverão pensar numa operação que dê esse resultado.

| | | | | | |
|--------------------|---|---|---|-----|--|
| Educação Literária | 21. Ler e ouvir ler textos literários - Ler em voz alta, após preparação da leitura 5. Ler em voz alta palavras e texto | <i>Leitura</i> A professora estagiária, enquanto exemplo de boa leitura, lê o conto para a turma. Posto isto, os alunos iniciam a leitura do texto, em voz alta, pela ordem habitual – cada aluno lê uma parte. | Fotocópia do conto: “Baunilha e Mimos” | 15’ | Lê corretamente o texto e respeita os sinais de pontuação; Lê com entoação e voz audível; Responde oralmente, de forma correta e completa, a questões sobre o texto; Evidencia compreender o texto, através das respostas; |
| Educação Literária | 22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos | <i>Pós-leitura</i> Inicia-se um diálogo interpretativo, que será orientado pelas seguintes questões: • O que faz a tia Adélia para aquelas tardes em que só apetece mimos e doces? R.: A tia Adélia faz sempre um bolo diferente. • Em que estação do ano se passa a história? R.: A história passa-se no outono. • A que sabia o bolo da tia Adélia? O que dizia ela sobre a comida de hoje em dia? R.: O bolo da tia Adélia sabia a bolo, não era como a comida de hoje em dia em que tudo é de plástico e já nada sabe a nada. • Como são as fatias de bolo da tia Adélia? R.: As fatias do bolo da tia Adélia são daquelas que enchem o prato todo. • Como estava o bolo desta vez? R.: O bolo estava diferente, estava melhor, mais doce e mais macio. • (...) | Vagem de Baunilha | 10’ | Escreve a receita, utilizando sinais de |

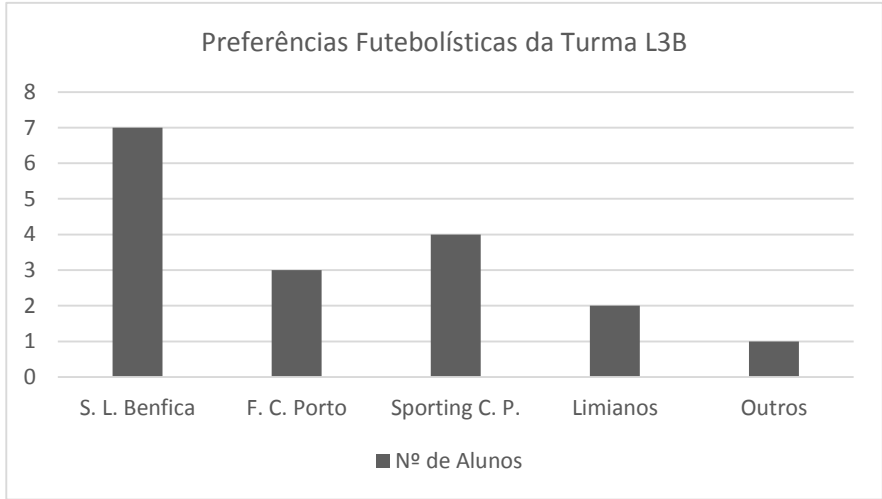
| | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|-----|--|
| Escrita | 19. Escrever textos diversos (receita) | <p>Posto isto, a professora estagiária permite a circulação do livro pela turma, incentivando os alunos a cheirar o livro. De seguida, questiona sobre a origem da baunilha, disponibilizando uma vagem da mesma para compararem os cheiros.</p> <p>Após a atividade sensorial, a professora estagiária irá ditar a receita que vem na capa do livro abordado, trabalhando assim um outro tipo de texto: receita.</p> | Livro: <i>Livro com Cheiro a Baunilha</i> Caderno diário | | pontuação como dois pontos, travessão e ponto e vírgula; |
| Intervalo: 10.30h às 11.00h | | | | | |
| Educação Literária | 22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos | <p><u>Português</u></p> <p>De seguida, será proposto aos alunos que respondam às questões da <i>Ficha com Cheiro a Baunilha</i> (remeter para anexo 2).</p> <p>Assim que os alunos terminarem a tarefa proposta, será feita a sua correção no quadro da sala de aula (remeter para anexo 3).</p> | Ficha: <i>Ficha com cheiro a Baunilha</i> | 40' | Responde às questões, de forma correta e completa; |
| Gramática | 26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português | | Quadro de sala de aula e quadro interativo; | | Ordena frases, por ordem de acontecimento; |
| Leitura | Ler e ouvir ler textos literários | | Livro: <i>Livro com Cheiro a</i> | 15' | Classifica as palavras quanto à posição da sílaba tónica; Lê corretamente o texto, dando entoação e respeitando |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|-----|--|
| | | Caso os alunos terminem a correção da ficha atempadamente, poderão escolher um outro conto do livro, e proceder à sua leitura. | Baunilha, de Alice Vieira | | os sinais de pontuação. |
| Almoço: 12.30h às 13.30h | | | | | |
| Bloco 1 - À Descoberta de si mesmo | 2. O seu corpo - Identificar fenómenos relacionados com funções vitais - Conhecer as funções vitais - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes | <u>Estudo do Meio</u> De modo a introduzir o estudo de um novo Sistema do Corpo Humano (Sistema Urinário), a professora estagiária apresenta uma Sopa de Letras (remeter para anexo 4). Os alunos devem procurar palavras (bexiga, rins, uretra, uréter, urina), na vertical e na horizontal, relacionadas com o sistema em questão. Pretende-se que, através destas, os alunos antecipem a designação do Sistema do Corpo Humano a abordar. | Cartão: Sopa de Letras | 15' | Descobre as palavras sobre o tema; |
| | | Posteriormente, a professora estagiária apresenta um PowerPoint alusivo ao Sistema Urinário (remeter para anexo 5). O PowerPoint complementa as informações presentes no manual escolar dos alunos, abordando ainda algumas curiosidades sobre a função excretora do nosso organismo. | PowerPoint: Sistema Urinário Quadro interativo | 20' | Identifica as diferentes formas de excreção; |
| | | Simultaneamente, e recorrendo a um recurso manipulável representativo do corpo humano (remeter para anexo 6), a professora estagiária sugere a um aluno que indique e nomeie quais os órgãos que compõem o Sistema Urinário. Ao ser nomeado o principal órgão do Sistema Urinário, irá circular pela turma um rim (recurso manipulável). | Recurso manipulável: O Sistema Urinário Recurso manipulável: Rim | 5' | Localiza, no cartaz, os órgãos do sistema urinário, nomeando-os; |
| | | De forma a consolidar os conteúdos abordados, a professora estagiária apresenta um jogo em PowerPoint (remeter para anexo 7), que servirá como questionário. Pretende-se que um aluno, aleatoriamente, responda ao desafio/questão apresentado no slide. Caso responda corretamente, surgirá um slide a confirmar a | | 20' | Responde corretamente às |

| | | | | | |
|--|---|--|--|-----|--------------------------------------|
| | | superação do desafio, caso contrário surgirá um slide a incentivar o aluno a tentar novamente. | Jogo: O Sistema Urinário | | questões/de safios. |
| AEC's de Educação Física: 15.30h às 16.30h | | | | | |
| Bloco 1 - À Descoberta de si mesmo | - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes | A professora estagiária distribui pela turma, uma pequena folha na qual está representado o Sistema Urinário (remeter para anexo 8). Pretende-se que os alunos completem a legenda da imagem, colando-a no caderno diário. De seguida, será fornecido um papelinho com uma dobragem, que deverá ser colado em cima do rim do lado “aberto”. Pretende-se que os alunos decalquem a forma deste órgão, servindo o papelinho como uma janela, que permite a visualização do rim exterior e interior do rim. | Imagem: Sistema Urinário Caderno diário | 15' | Legenda corretament e a |
| Números e Operações - Adição e Subtração | 5. Adicionar e subtrair números naturais 6. Resolver problemas | <u>Matemática e Português</u> <i>Correção de Trabalhos de Casa</i> A criança responsável pela distribuição dos manuais escolares irá recolher os manuais de Estudo do Meio, distribuindo, de seguida, o material necessário para a correção dos trabalhos de casa. Posto isto, a professora estagiária propõe aos alunos que resolvam os exercícios no quadro. | Manual escolar de Matemática e Português; Quadro da sala de aula; | 30' | Resolve corretament e os exercícios. |
| Gramática | 26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|-----|---|--------------|----------------|--------|--------------|-----|--|
| Leitura e Escrita | 15. Redigir corretamente - Utilizar uma caligrafia legível | Terça-feira – 4 de novembro de 2014 As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none">• Dia da semana;• Que tempo faz;• Calcula: 1200-300+100 = | Quadro da sala de aula; Caneta; Caderno diário; | 15´ | Copia e completa corretament e os tópicos; | | | | | | |
| Números e Operações - Adição e Subtração | 5. Adicionar e subtrair números naturais | Depois dos alunos transcreverem a data, devem completar os tópicos (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente). Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo indicado. <i>Tarefa de Cálculo Mental</i> De seguida, e recorrendo ao <i>Saco Matemático</i> , três alunos deverão retirar um cartão do interior do saco, tendo que responder rapidamente ao desafio proposto – cálculo mental. <u>Matemática</u> A professora estagiária dialoga com os alunos, informando que irão realizar um pequeno estudo sobre as preferências futebolísticas da turma. Posto isto, questiona os alunos, um a um, sobre qual o seu clube de futebol, registando informalmente no quadro: Exemplo: <table><tr><td>Clube de Futebol</td><td>Nº de Alunos</td></tr><tr><td>S. L. Benfica:</td><td>III II</td></tr><tr><td>F. C. Porto:</td><td>III</td></tr><tr><td></td><td>....</td></tr></table> | | | Clube de Futebol | Nº de Alunos | S. L. Benfica: | III II | F. C. Porto: | III | |
| Clube de Futebol | Nº de Alunos | | | | | | | | | | |
| S. L. Benfica: | III II | | | | | | | | | | |
| F. C. Porto: | III | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Organizaçã o e Tratament o de dados | Representação e tratamento de dados - Representar conjuntos de dados | | Quadro da sala de aula; | 20´ | Faz a contagem dos dados conforme o indicado; | | | | | | |

| | <div>- Tratar conjuntos de dados</div> <div>- Identificar a <<frequência absoluta>> de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe</div> | <div>De seguida, com recurso ao quadro interativo, a professora estagiária constrói uma tabela de frequências no processador de texto – Word, preenchendo-a em conjunto com a turma:</div> <div><table><tr><th>Clube de Futebol</th><th>Contagem</th><th>Frequência Absoluta</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>Total:</td></tr></table></div> <div>(Os alunos devem passar a tabela para o caderno diário)</div> <div>A professora estagiária irá fazer algumas questões de interpretação da tabela, de forma a iniciar a análise dos dados.</div> <div><div>- Qual o clube que tem mais adeptos?</div><div>- Qual o clube que tem menos adeptos?</div><div>- Nesta turma há adeptos de quantos clubes diferentes?</div><div>- Qual o clube que tem x adeptos?</div></div> <div>De seguida, a professora estagiária fará referência ao termo <i>frequência absoluta</i>, explicando à turma que se trata do número de vezes que um determinado valor é observado. Neste seguimento, desenvolver-se-á um diálogo de análise, em que os alunos devem indicar a frequência absoluta de cada valor. Será ainda abordado o</div> | Clube de Futebol | Contagem | Frequência Absoluta | | | | | | | | | | | | Total: | <div>Quadro interativo;</div> <div>Caderno diário;</div> | <div>Representa os dados numa tabela de frequências;</div> <div>15'</div> <div>Refere, oralmente, a frequência absoluta de cada dado;</div> <div>Identifica a moda do</div> |
|------------------|---|---|------------------|----------|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--------|--|---|
| Clube de Futebol | Contagem | Frequência Absoluta | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Total: | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------------------|---|---|-----------------------|---|
| | com maior frequência | <p>termo <i>moda</i>, sendo explicado que se trata da categoria/classe com maior frequência absoluta. Dada a explicação, os alunos devem referir qual a <i>moda</i> do conjunto de dados apresentados.</p> <p>Posto isto, a professora estagiária depois de explicar que os dados ainda podem ser organizados de outra forma (gráficos), constrói, com a turma, um gráfico de barras, intitulado <i>Preferências Futebolísticas da turma L3B – exemplo</i>:</p>  <p>De seguida, de modo a confirmar a compreensão do que foi realizado, a professora estagiária distribui uma “cara” pela turma. Pretende-se que os alunos pintem os olhos, de acordo com a cor dos seus próprios olhos.</p> <p>À medida que vão terminando esta pequena tarefa, os alunos devem colocar a “cara” na estrutura da tabela de frequências que estará no quadro de sala de aula.</p> <p>Concluída esta tarefa, os alunos devem proceder à contagem dos dados e ao preenchimento da tabela de frequências.</p> | <p>Quadro de sala de aula;</p> <p>“Cara” para pintar; Lápis de cor; Cola; Cartaz; Pictograma;</p> | <p>10’</p> <p>20’</p> | <p>conjunto de dados; Identifica características dos gráficos de barras;</p> <p>Coloca a sua imagem no local correspondente; Refere corretamente a frequência</p> |
|--|----------------------|---|---|-----------------------|---|

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|----|---|---|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|-----|---|
| | | <p>Posto isto, será iniciada a construção de um pictograma, sendo estabelecido que cada “cara” irá representar cada dois alunos. O pictograma será construído por dois alunos, sendo que a colagem deve ser feita em colunas, diferenciadas pela cor dos olhos (coluna dos olhos castanhos, coluna dos olhos verdes, ...).</p> <p>Posteriormente, os alunos deverão analisar o pictograma construído, confirmando os valores na tabela de frequências e referindo a frequência absoluta e a moda. Caso se verifique uma situação bimodal ou trimodal, será explicada esta possibilidade à turma, assim como a possibilidade de ser uma situação amodal.</p> | <p>Quadro da sala de aula;</p> <p>Caderno diário;</p> | | <p>absoluta de cada dado;</p> <p>Determina a moda dos dados apresentados;</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Intervalo: 10.30h às 11.00h | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Organização e Tratamento de Dados</p> | <p>- Tratar conjuntos de dados</p> <p>- Identificar a <<frequência absoluta>> de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe</p> <p>- Identificar a <<moda>> de um conjunto de dados</p> | <p>Será proposto aos alunos que, em 40 segundos, escrevam o máximo de vezes que conseguirem, a palavra <i>matemática</i>.</p> <p>Terminado o tempo estabelecido, cada aluno deve contar o número de palavras escrito, indicando-o à professora estagiária que fará o respetivo registo no quadro.</p> <p>Exemplo:</p> <table border="1"> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>5</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>5</td> <td>8</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>5</td> <td>10</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>3</td> <td>10</td> <td>8</td> <td>8</td> <td>7</td> <td>9</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Posto isto, no quadro, um aluno (com ajuda da professora estagiária e dos colegas) deverá construir uma tabela de frequências, de modo a organizar os dados. Os alunos devem referir a <i>moda</i> dos dados apresentados.</p> <p>De seguida, a professora estagiária questiona qual o dado mínimo e máximo que foi registado, explicando que ao tratarmos dados quantitativos (dados numéricos)</p> | 7 | 8 | 5 | 9 | 10 | 5 | 8 | 7 | 9 | 5 | 10 | 6 | 7 | 6 | 5 | 9 | 8 | 3 | 10 | 8 | 8 | 7 | 9 | 5 | <p>Caderno diário;</p> <p>Quadro da sala de aula;</p> | 20' | <p>Refere a frequência absoluta de cada dado;</p> <p>Determina a moda dos dados apresentados;</p> |
| 7 | 8 | 5 | 9 | 10 | 5 | 8 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | 5 | 10 | 6 | 7 | 6 | 5 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 3 | 10 | 8 | 8 | 7 | 9 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|----|----|--|--|-------------------------------|--|---|
| | <p>qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior frequência</p> <p>- Identificar o <<máximo>> e o <<mínimo>> de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e menor valor desses dados e <<amplitude>> como a diferença entre o máximo e o mínimo.</p> | <p>podemos determinar o <i>mínimo</i> e <i>máximo</i>, que são o maior e menor valor que esses dados podem assumir.</p> <p>Seguidamente, os alunos serão questionados sobre a <i>amplitude</i> dos dados, sendo-lhes explicado que este termo corresponde à diferença entre o valor máximo e o valor mínimo dos dados: amplitude= máximo – mínimo.</p> <p>Os alunos deverão iniciar a resolução dos exercícios do manual (pp. 48e 49 – remeter para anexo 9), acrescentando os seguintes dados:</p> <p>Pág. 48: - Qual o animal que regista a menor frequência absoluta?</p> <p>- Imagina que, de repente, chegaram 28 periquitos para o concurso. Qual animal representaria a moda?</p> <p>Pág. 49: Mesmo antes de fechar a sapataria, um casal comprou o número 32 e o número 44.</p> <table><tr><td>36</td><td>42</td><td>36</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td><td>42</td><td>37</td><td>38</td><td>33</td></tr><tr><td></td><td>37</td><td>42</td><td>37</td><td>37</td><td>38</td><td>32</td><td>44</td><td></td><td></td></tr></table> <p>Qual o mínimo, o máximo e amplitude deste conjunto de dados?</p> <p>Caso os alunos não terminem a resolução dos exercícios na sala, deverão terminar em casa.</p> | 36 | 42 | 36 | 38 | 37 | 36 | 42 | 37 | 38 | 33 | | 37 | 42 | 37 | 37 | 38 | 32 | 44 | | | Manual escolar de Matemática; | | Refere corretament e o máximo, mínimo e amplitude dos dados apresentados. |
| 36 | 42 | 36 | 38 | 37 | 36 | 42 | 37 | 38 | 33 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 37 | 42 | 37 | 37 | 38 | 32 | 44 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Almoço: 12.30h | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Os alunos não tem atividades letivas à terça-feira à tarde. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Quarta-feira – 5 de novembro de 2014 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|-----|---|
| Leitura e Escrita | 15. Redigir corretamente - Utilizar uma caligrafia legível | As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • Dia da semana; • Que tempo faz; • Calcula: $10100 - 500 =$ | Quadro da sala de aula; Caneta; Caderno diário; | 10' | Copia e completa corretamente os tópicos; |
| Números e Operações - Adição e Subtração | 5. Adicionar e subtrair números naturais | Depois dos alunos transcreverem a data, devem completar os tópicos (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente). Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo indicado. <i>Tarefa Cálculo Mental</i> De seguida, e recorrendo ao <i>Saco Matemático</i> , três alunos deverão retirar um cartão do interior do saco, tendo que responder rapidamente ao desafio proposto – cálculo mental. <u>Matemática</u> <i>Correção dos trabalhos de casa</i> Os alunos (selecionados aleatoriamente) farão a correção dos exercícios de matemática que foram realizados em casa. | | | Efetua corretamente o cálculo; |
| Organização e tratamento de dados | - Tratar conjuntos de dados | <u>Português e Matemática</u> A professora estagiária propõe aos alunos que retirem de um excerto do texto “ <i>Baunilha e Mimos</i> ” (remeter para anexo 10) todas as palavras agudas, graves e esdrúxulas (excetuando os monossílabos e dissílabos). | Manual Escolar de Matemática; | 15' | Realiza corretamente os exercícios; |
| Gramática | 26. Explicitar aspetos | Durante a procura das palavras, os alunos devem iniciar as contagens e a construção da seguinte tabela: | Excerto do texto: | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|------------|---------|------------|---------|------------|---|-----|--|
| | fundamentais da fonologia do português - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tônica - Tratar conjuntos de dados - Identificar a <<frequência absoluta>> de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe - Identificar a <<moda>> de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe | Esdrúxula | | Grave | | Aguda | | “Baunilha e Mimos”; Caderno diário; Caderno diário; | 20’ | Retira do texto, palavras agudas, graves e esdrúxulas; |
| | | Palavra | Frequência | Palavra | Frequência | Palavra | Frequência | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | Total: | | Total: | | Total: | | | | |
| | | De seguida, os alunos devem construir o gráfico de barras correspondente à tabela de frequências. De modo a analisar os dados recolhidos e a apresentar conclusões, a professora estagiária poderá colocar questões, como: - Qual é o tipo de palavras que surge com mais frequência (moda)? - Qual é o tipo de palavras que surge com menos frequência? - Que conjecturas podemos formular quanto ao tipo de palavras presentes nos textos? | | | | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|---|---------------------------|-----|---|
| | com maior frequência | | | | conjunto de dados; |
| Intervalo: 10.30h às 11.00h | | | | | |
| Leitura e Escrita | 14. Planificar a escrita de textos | <u>Português – Relatório</u> A professora estagiária propõe aos alunos que construam um Texto Narrativo/história. Para o efeito, será apresentado o recurso “Dados das Histórias” (remeter para anexo 11). Este recurso, em cada uma das suas faces, terá informações relativas aos seguintes itens (remeter para anexo 12): <ul style="list-style-type: none">• <i>Personagem</i> (Quem?);• <i>Espaço</i> (Onde?);• <i>Situação</i> (Ação);• <i>Personagem conflito</i>; Pretende-se que cada aluno lance os dados todos de uma vez, de modo a preencher a tabela fornecida com as informações que saírem (remeter para anexo 13). Estando a tabela completa, os alunos devem construir uma história, utilizando os dados fornecidos. Assim que terminarem, serão selecionados alguns alunos para partilharem o texto com os colegas, sendo verificada a presença dos vários elementos da narrativa: <i>Quem, Quando? e Onde?;</i> <i>Problema/Conflito;</i> <i>Resolução do Problema/Conflito;</i> <i>Situação Final.</i> | Dados das Histórias; | 30’ | Organiza as ideias, transcrevend o-as para o guião; |
| | 16. Escrever textos narrativos - Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde o quê, como</i> | | Guião do Texto Narrativo; | 20’ | Produz um texto narrativo, incluindo s seus elementos constituintes ; |
| | 6. Ler textos diversos | | | | Utiliza vocabulário diversificado ; |
| Almoço: 12.30h às 13.30h | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|-----|---|
| Leitura | 6. Ler textos diversos | <u>Português</u> A professora estagiária apresenta o poema “ <i>Frases</i> ” de Maria Helena Marques (remeter para anexo 12), sugerindo aos alunos uma leitura silenciosa do mesmo. De seguida, a professora estagiária lê o poema de forma expressiva, propondo à turma que procedam a uma leitura semelhante (serão selecionados alguns alunos). Posto isto, os alunos deverão responder, oralmente, às seguintes questões: - Que tipos de frases existem? - O que transmite a frase exclamativa? - Que sinais de pontuação pode ter a frase imperativa? E a frase declarativa? - O que transmite uma frase imperativa? Posteriormente, a professora estagiária propõe aos alunos que procurem no livro uma frase para cada tipo, apresentando-as e analisando (quanto à pontuação) em turma. De seguida, será proposto aos alunos que resolvam os exercícios da Gramática adotada pela professora (páginas 99 e 100 – remeter para anexo 13). | Poema: “ <i>Frases</i> ” de Maria Helena Marques | 20’ | Lê expressivamente o poema; |
| Gramática | 28. Analisar e estruturar unidades sintáticas - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa | | | 5’ | Responde corretamente às questões orais; |
| | | | Caderno diário; | 20’ | Distingue os vários tipos de frase; |
| | | | Manual de Gramática; | | Resolve corretamente os exercícios; |
| Intervalo: 15.00h às 15.15h | | | | | |
| Bloco 2 – Jogos Dramáticos | Linguagem Verbal - Experimentar diferentes maneiras de dizer uma frase | <u>Expressão Dramática e Português</u> Será fornecido um cartão (remeter para anexo 14), a cada aluno, com uma frase. Mediante o tipo de frase presente no cartão, os alunos devem dramatizá-la para a | | 40’ | Dramatiza a frase, com a devida entoação, |

| | | | | | |
|-----------|---|--|--------------------------------|--|--|
| Gramática | <p>28. Analisar e estruturar unidades sintáticas</p> <p>- Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa</p> | <p>turma. Pretende-se que os colegas descubram/adivinhem o tipo de frase dramatizado. O aluno que acertar dramatiza a sua frase.</p> <p>Assim que todos os alunos participarem, e caso haja tempo, o grau de dificuldade aumenta. Ou seja, em pares, os alunos terão que improvisar diálogos com os vários tipos de frases, sendo que os colegas que estão a assistir, terão de nomear os tipos de frases presentes.</p> | Cartões com diferentes frases. | | <p>mediante o tipo de frase proposta.</p> <p>Descobre o tipo de frase do colega.</p> |
|-----------|---|--|--------------------------------|--|--|

Anexo 2: Autorização para os Encarregados de Educação dos participantes

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar um estudo centrado na área curricular de Português.

Para a concretização do estudo será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos e documentos realizados pelos alunos. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização deste estudo. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho, então, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Ponte de Lima, 15 de outubro de 2014

A mestranda

(Catarina Patrícia Cerqueira de Sousa)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Anexo 3: Modelo da Grelha de Análise das Produções Textuais

Movimento: _____

Aluno: _____

| | | (TEXTO) Título: | (TEXTO) Título: |
|------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| 1) Categorias do Texto | Narrativo | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |

| | | (TEXTO) Título: | (TEXTO) Título: |
|--------------------------|-------------|--------------------|--------------------|
| 2) Aspectos da Estrutura | Linguística | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |
| | | Obs. | Obs. |

Anexo 4: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento A

Movimento: A

Aluno: A

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 1º Texto Digital Título: <i>O pior dia da minha vida</i> |
|---|--|---|---|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Mais um dia...”; | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia...” |
| | Localização Espacial | Obs. “ilha”; | Obs. “...em Buenos Aires.”; “... numa ilha...”; |
| | Envolvimento e Caraterização das Personagens | Obs. <u>Personagem principal</u> : Violeta; <u>Personagem secundária</u> : Pai; | Obs. <u>Personagem principal</u> : Violeta: “uma adolescente muito bonita e talentosa...”; <u>Personagem secundária</u> : Pai: “que era muito mau”; |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Mais um dia; “E assim”; “De repente”; “Mas de repente”; “Ela continuou”; | Obs. “...e num dia”; “Um dia...”; Depois...; Então...; |
| | Fechamento | Obs. “... pois agora só falta tu me queres levar-me de volta a casa!” | Obs. “ A Violeta e o pai foram para o barco e voltaram para casa ambos muito contentes.” |

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 1º Texto Digital Título: <i>O pior dia da minha vida</i> |
|--|------------------|--|---|
| 2) Aspetos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 154 | Obs. Nº total de palavras: 255 |
| | Sintaxe | Obs. Escreve frases com algumas falhas no uso de regras de concordância, na sequência do uso inadequado da vírgula (ex.: “A música, é a minha vida”) e ainda de flexão (ex.: “só falta tu me queres levar-me”). | Obs. Constrói frases um pouco extensas, o que talvez requeira um maior uso de vírgulas ou a divisão das frases. A título de exemplificativo, verifica-se este facto no segundo parágrafo do texto. |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|---|---|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | | | Salienta-se ainda falhas no uso de regras de conjugação verbal, p.ex.: “ ele dizia que só a queria protege-la”. |
| | Pontuação | Obs. Ausência de pontuação no interior de algumas unidades maiores de discurso, (ex.: “ Mas não só por isso que ela estava assim também porque perdeu a sua guitarra.”) Ausência de pontuação nos diálogos. | Obs. De modo geral, embora a ausência de alguma pontuação se verifique, o aluno utiliza corretamente as regras de pontuação no interior e delimitação das frases, cumprindo as regras de introdução do discurso. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 8 erros ortográficos: “Sangada” - zangada; “sima” - cima; “feichas-me” - fechas-me; “á” - à “vez” - vês; “to” - tu; “as” - às “esta” - está. | Obs. O aluno cometeu 3 erros ortográficos: “studio” – estúdio; “perdom” – perdão; “anvos” – ambos; |

Movimento: A Aluno: B

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 1º Texto Digital Título: <i>O pior dia da minha vida</i> |
|---|---|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Um dia...”; | Obs. “Um dia...” |
| | Localização Espacial | Obs. “casa”; “ilha da Madeira”; | Obs. “... ilha assombrosa ...”; “... gruta assombrosa...” |
| | Envolvimento e Caracterização das Personagens | Obs. <u>Personagens:</u> Ferb e Jerami. | Obs. <u>Personagens:</u> Ferb e Phineas; |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Um dia”, “Depois”; | Obs. “Um dia...”; “Depois...”; Então...; |
| | Fechamento | Obs. “E divertiram-se muito. Depois foram para casa tomar banho.” | Obs. “Os dois irmãos Phineas e Ferb foram para casa.” |

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 1º Texto Digital Título: <i>O pior dia da minha vida</i> |
|---|------------------|--|--|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 92 | Obs. Nº total de palavras: 116 |
| | Sintaxe | Obs. No decorrer do texto, o aluno escreve frases curtas, à exceção da primeira. Quanto ao desrespeito de regras de concordância e flexão verifica-se a separação incorreta de constituintes frásicos através do uso incorreto da vírgula (exemplo: “Um dia, o Ferb, ligou ao Jerami...”). Nas restantes frases não se verificam acentuadas incorreções no uso de vírgulas, o que não compromete as regras de | Obs. Constrói a maioria das frases de forma correta, manifestando um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas. O aluno cometeu um erro ao nível da flexão verbal, trocando a forma verbal “viram” por “virão”. |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|---|--|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | | concordância entre o sujeito e as formas verbais. | |
| | Pontuação | Obs. Ausência de pontuação no interior de algumas frases, exemplo: “ <i>Eu trouxe duas pranchas vamos surfar?</i> ” Ausência das regras de introdução e pontuação de diálogos. | Obs. Ao nível da pontuação verifica-se que o aluno pontua de forma sistemática e intencional. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 5 erros ortográficos: “exelente” - excelente; “encontramos-nos” – encontramo-nos; “á” - à; “panxas” - pranchas; “divertiran-se” – divertiram-se. | Obs. O aluno cometeu 2 erros ortográficos: “avia” – havia; “virão” – viram. |

Anexo 5: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento B

Movimento: B

Aluno: A

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 2º Texto Manuscrito Título: <i>O Soldado Miki</i> | 3º Texto Manuscrito Título: <i>De volta à Argentina</i> |
|---|---|---|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Mais um dia...”; | Obs. “Era uma vez... ; “... à muitos muitos anos...” ; “...naquele momento”; | Obs. “Era uma vez...; “Um dia...; |
| | Localização Espacial | Obs. “...ilha...”. | Obs. “... no país das maravilhas...” ; “...campos...” ; “...casa...” ; “...sala mágica...”. | Obs. “... aeroporto...” ; “...Argentina...” ; “...na praia...” ; “...casa...”. |
| | Envolvimento e Caracterização das Personagens | Obs. <u>Personagem principal:</u> Violeta; <u>Personagem secundária:</u> Pai; | Obs. <u>Personagem principal:</u> Soldado Miki “... tinha cabelos louros, era muito magro, tinha olhos azuis, rosto redondo e pele morena.” <u>Personagem secundária:</u> Miguel “...era o menino invejoso”. | Obs. <u>Personagem principal:</u> Violeta “... uma adolescente chamada Violetta, ela era muito bonita, tinha cabelo ondulado meio castanho e usava roupa chique!”; <u>Personagem secundária:</u> Lodmila “...a má da fita...” Figurante: Léon, pai e tia. |

| | | | | |
|--|------------------------------|--|--|--|
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Mais um dia; “E assim”; “De repente”; “Mas de repente”; “Ela continuou” | Obs. “Então...”; “Depois...”; “Quando”; “...de repente...”; | Obs. “Um dia ...”: “Quando...”; “No fim...” |
| | Fechamento | Obs. “... pois agora só falta tu me queres levar-me de volta a casa!” | Obs. “... o Miguel ficou um rapaz bom e o Miki e todas as crianças do mundo viveram felizes para sempre.” | Obs. “No fim, pegou nas suas coisas e foi para casa descansar, porque tinha tido um longo dia.” |

| | | 1º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 2º Texto Manuscrito Título: <i>O Soldado Miki</i> | 3º Texto Manuscrito Título: <i>De volta à Argentina</i> |
|--|------------------|--|--|---|
| 2) Aspetos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 154 | Obs. Nº total de palavras: 225 | Obs. Nº total de palavras: 227 |
| | Sintaxe | Obs. Escreve frases com algumas falhas no uso de regras de concordância, na sequência do uso inadequado da vírgula (ex.: “A música, é a minha vida”) e ainda de flexão (ex.: “só falta tu me queres levar-me”). | Obs. Constrói frases coerentes, cumprindo as regras de concordância e flexão. | Obs. O texto redigido integra frases bem construídas, cujas regras de concordância e flexão são integralmente cumpridas. |
| | Pontuação | Obs. Ausência de pontuação no interior de algumas unidades | Obs. Apesar da pontuação utilizada estar consideravelmente | Obs. A pontuação utilizada no interior das frases considera- |

| | | | | |
|---|------------|---|--|--|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | | maiores de discurso, (ex.: “Mas não só por isso que ela estava assim também porque perdeu a sua guitarra.”) Ausência de pontuação nos diálogos. | correta, verifica-se que o aluno poderia ter utilizado um maior número de vírgulas e ter dividido alguns parágrafos em períodos. Os parágrafos associados às falas das personagens seguem as regras de introdução do diálogo. | se adequada, verificando-se um cuidado acrescido na colocação de vírgulas. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 8 erros ortográficos: “Sangada” - zangada; “sima” - cima; “feichas-me” - fechas-me; “á” - à; “vez” - vês; “to” - tu; “as” - às “esta” - está. | Obs. O aluno cometeu 6 erros ortográficos: “á” - à; “pais” – país; “tive-se” – tivesse; “resoltar” – resultar; “destraido” – distraído; “enporrou-o” – empurrou-o”; | Obs. O aluno cometeu 2 erros ortográficos: “á” – à; “ouvila” – ouvi-la; |

Movimento: B

Aluno: B

| | | 1º Texto Manuscrito Título: <i>As aventuras do Ferb e do Jerami na ilha</i> | 2º Texto Manuscrito Título: <i>O guardião do reino</i> | 3º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Um dia...”; | Obs. “Era uma vez... ; “Numa noite...”; “No dia seguinte” | Obs. “Há muito, mas muito tempo ...; “Numa manhã...” |
| | Localização Espacial | Obs. “casa”; “ilha da Madeira”; | Obs. “... palácio...”; “...floresta do reino...” | Obs. “... café...”; “...Ártico...”;. |
| | Envolvimento e Caraterização das Personagens | Obs. <u>Personagens:</u> Ferb e Jerami. | Obs. <u>Personagem principal:</u> Guardião do Reino “homem alto, esperto, de olhos amarelos, nariz grande, pele morena e elegante” <u>Personagem secundária:</u> Coruja Sara “era invejosa e malvada”. | Obs. <u>Personagem principal:</u> Léon “era um rapaz bonito e jovem”; Violeta: era muito bonita e talentosa <u>Personagem secundária:</u> Camila, Diego, Mimy e Many. |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Um dia”, “Depois”; | Obs.“Era uma vez...”; “...a seguir...”; “No dia seguinte...”; “Depois...”; | Obs. “Numa manhã ...”: “Depois...”; “A seguir...”; |

| | | | | |
|--|------------|--|--|--|
| | Fechamento | Obs. “E divertiram-se muito. Depois foram para casa tomar banho.” | Obs. “No fim, livrou-se da coruja para sempre”. | Obs. “Os quatro acabaram por viver juntos e foram felizes para sempre”. |
|--|------------|--|--|--|

| | | 1º Texto Manuscrito <i>Título: As aventuras do Ferb e do Jerami na ilha</i> | 2º Texto Manuscrito <i>Título: O guardião do reino</i> | 3º Texto Manuscrito <i>Título: (o aluno não atribuiu título)</i> |
|---|------------------|--|---|--|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 92 | Obs. Nº total de palavras: 202 | Obs. Nº total de palavras: 227 |
| | Sintaxe | Obs. No decorrer do texto, o aluno escreve frases curtas, à exceção da primeira. Quanto ao desrespeito de regras de concordância e flexão verifica-se a separação incorreta de constituintes frásicos através do uso incorreto da vírgula (exemplo: “Um dia, o Ferb, ligou ao Jerami...”). Nas restantes frases não se verificam acentuadas incorreções no uso de vírgulas, o que não compromete as regras de | Obs. Constrói frases coerentes, embora algumas não cumpram as regras de concordância. Em três parágrafos diferentes, existem períodos em que, do ponto de vista sintático, o aluno separa o sujeito do predicado, não respeitando assim as regras de concordância. | Obs. O texto integra frases bem construídas, cujas regras de concordância e flexão são cumpridas. |

| | | | | |
|--------------------------------------|------------|--|--|---|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | | concordância entre o sujeito e as formas verbais. | | |
| | Pontuação | <p>Obs.</p> <p>Ausência de pontuação no interior de algumas frases, exemplo: <i>“Eu trouxe duas pranchas vamos surfar?”</i></p> <p>Ausência das regras de introdução e pontuação de diálogos.</p> | <p>Obs.</p> <p>O aluno delimitou corretamente as frases com os sinais de pontuação mais adequados às situações.</p> <p>Os parágrafos de introdução de diálogo associados às falas das personagens seguem as regras de introdução do diálogo.</p> | <p>Obs.</p> <p>A pontuação utilizada considera-se adequada.</p> |
| | Ortografia | <p>Obs.</p> <p>O aluno cometeu 5 erros ortográficos:</p> <p>“exelente” - excelente;</p> <p>“encontramos-nos” – encontramo-nos;</p> <p>“á” - à;</p> <p>“panxas” - pranchas;</p> <p>“divertiran-se” – divertiram-se;</p> | <p>Obs.</p> <p>O aluno cometeu 4 erros ortográficos:</p> <p>“puderes” - poderes;</p> <p>“curuja” – coruja;</p> <p>“tramoua” – tramou-a;</p> <p>“distruido” – distraído;</p> | <p>Obs.</p> <p>O aluno cometeu 3 erros ortográficos:</p> <p>“vês” – vez;</p> <p>“á” – à;</p> <p>“querente” – querem-te;</p> |

Anexo 6: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento C

Movimento: C

Aluno: A

| | | 1º Texto Digital <i>Título: O pior dia da minha vida</i> | 2º Texto Digital <i>Título: A desgraça do inspetor Gadget</i> | 3º Texto Digital <i>Título: A aventura do Senhor Gaspar</i> | 4º Texto Digital <i>Título: As três melhores amigas</i> |
|---|---|---|--|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia...” | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia...”; | Obs. “Era uma vez...”; “Num lindo dia de sol...”; | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia...”; “Numa linda manhã de sol...” |
| | Localização Espacial | Obs. “...em Buenos Aires..”; “... numa ilha...”; | Obs. “... num castelo”; “...atalho...”; “...poço”.... | Obs. “...a caminho do aeroporto...”; “...entrou num avião verde e branco...”; “ perto de uma casa abandonada” | Obs. “aldeia que é Fontão”; “no jardim”; “esconderijo”; |
| | Envolvimento e Caracterização das Personagens | Obs. <u>Personagem principal:</u> Violeta: “uma adolescente muito bonita e talentosa...”; <u>Personagem secundária:</u> Pai: “que era muito mau”; | Obs. <u>Personagem principal:</u> Inspetor Gadget “...era muito alto, magrinho, usava óculos (...) muito esperto e inteligente...” | Obs. <u>Personagem principal:</u> Senhor Gaspar “um senhor muito corajoso (...) tinha cabelo cinzento, nariz bicudo, rosto redondo, era alto, usava roupa de | Obs. <u>Personagem principal:</u> Mariana “é muito inteligente, simpática, tem cabelos castanhos e compridos, olhos azuis, é alta e muito vaidosa”; <u>Personagens secundárias:</u> |

| | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|--|---|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | | | | antigamente e era muito teimoso.”; <u>Personagem secundária:</u> Piloto “que não era nada simpático”; Menino infeliz “que era muito rabugento”. | Rita “é uma menina estudiosa e simpática”; Matilde “é mais rebelde e brincalhona”; Margarida: “é feia, invejosa e má” <u>Figurante:</u> Guigui: “cachorrinho castanho (...) fofinho”. |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “...e num dia”; “Um dia...”; Depois...; Então...; | Obs. “Um dia...”; “Depois...”, “De repente...”; “...então...”; | Obs. “Quando”; “Logo de seguida...”; “Depois...”; “Então”; “A partir daí”; | Obs. “Um dia...”; “... e de seguida...”; “De repente...”; “Depois...”; “A seguir”; “No fim de tudo...”. |
| | Fechamento | Obs. “A Violeta e o pai foram para o barco e voltaram para casa anvos muito contentes.” | Obs. “No fim de tudo, o inspetor Gadget conseguiu viver feliz para o resto da sua vida.” | Obs. “A partir daí o senhor Gaspar aprendeu a lição e deixou toda a gente em pás”. | Obs. “No fim de tudo vieram embora e viveram felizes para sempre!” |

| | | 1º Texto Digital <i>Título: O pior dia da minha vida</i> | 2º Texto Digital <i>Título: A desgraça do inspetor Gadget</i> | 3º Texto Digital <i>Título: A aventura do Senhor Gaspar</i> | 4º Texto Digital <i>Título: As três melhores amigas</i> |
|--|------------------|---|--|---|--|
| 2) Aspetos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 255 | Obs. Nº total de palavras: 251 | Obs. Nº total de palavras: 368 | Obs. Nº total de palavras: 362 |
| | Sintaxe | Obs. Constrói frases um pouco extensas, o que talvez requeira um maior uso de vírgulas ou a divisão de alguns períodos/parágrafos. A título de exemplo, verifica-se este facto no segundo parágrafo do texto. Salienta-se ainda falhas no uso de regras de conjugação verbal, p.ex.: “ele dizia que só a queria protege-la”. | Obs. Constrói frases corretas, manifestando segurança na construção das mesmas. O aluno evidencia um domínio bastante razoável de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. Torna-se perceptível que o aluno utiliza, com coerência, os tempos verbais, respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. | Obs. Constrói frases corretas, cumprindo as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Nesta produção textual nota-se que o aluno recorre a estruturas sintáticas mais complexas na estruturação dos períodos, respeitando as regras de concordância. Os tempos verbais empregues no texto revelam-se oportunos, verificando-se que o aluno os utiliza com coerência, respeitando as regras entre os sujeitos e os tempos verbais. | Obs. Constrói frases corretas, evidenciando um domínio bastante satisfatório de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. O aluno cumpre todas as regras de concordância, construindo um texto coerente e bem definido sintaticamente. A pontuação utilizada nesta produção textual é adequada, não desencadeando situações sintaticamente erradas. |

| | | | | | |
|--|------------|---|---|--|--|
| 2) Aspetos da Estrutura Linguística | Pontuação | Obs. De modo geral, embora a ausência de alguma pontuação se verifique, o aluno utiliza corretamente as regras de pontuação no interior e delimitação das frases, cumprindo as regras de introdução do discurso. | Obs. A pontuação utilizada no interior e na delimitação das frases do texto revela-se pertinente, verificando-se vários tipos de frases. | Obs. O facto de o aluno não cometer tantos erros no emprego de vírgulas, deve-se ao facto de definir mais períodos nos parágrafos. Na sua globalidade, a pontuação utilizada no interior das frases revela-se oportuna, estando sintaticamente correta. | Obs. A colocação de vírgulas é colocada ponderadamente, respeitando as regras de concordância e as pausas necessárias. Na delimitação das frases ressalta-se a importância dos sinais de pontuação pelo enriquecimento com diferentes tipos de frase. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 3 erros ortográficos: “studio” – estúdio; “perdom” – perdão; “anvos” – ambos. | Obs. O aluno cometeu 3 erros ortográficos: “maudoso” – maldoso; “roubo-lhe” – roubou-lhe; “ahou” – achou. | Obs. O aluno cometeu 2 erros ortográficos: “traz” – atrás; “pás” – paz. | Obs. O aluno cometeu 0 erros ortográficos. |

Movimento: C

Aluno: B

| | | 1º Texto Digital Título: <i>O Ferb e o Phineas na ilha Assombrosa</i> | 2º Texto Digital Título: <i>A Madrasta burra esperta</i> | 3º Texto Digital Título: <i>Amigos e Inimigos</i> | 4º Texto Digital Título: <i>Um dia atarefado</i> |
|----------------------------------|--|--|---|--|---|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Um dia ...”; | Obs. “Num certo dia...; “ a seguir à hora de almoço ...”; | Obs. “Um certo dia...; “ ... de noite...”; | Obs. “Um certo dia...; “ ...no intervalo...”; |
| | Localização Espacial | Obs. “... ilha assombrosa ...”; “... gruta assombrosa...” | Obs. “...deserto”; “...pirâmide (da Madrasta)”; “...pirâmide dos demónios...”; | Obs. “...comboio...”. | Obs. “escola”; “na sala”; “gruta do senhor António”; “...gruta do monstro ...”; |
| | Envolvimento e Caraterização das Personagens | Obs. <u>Personagens:</u> Ferb e Phineas; | Obs. <u>Personagem principal:</u> Kim “...jovem rapariga...”; <u>Personagem secundária:</u> Madrasta “...muito má e matreira e que estava disfarçada; | Obs. <u>Personagem principal:</u> Velhinha “...muito simpática, alegre e carinhosa, que se chamava Felisberta...”; <u>Personagem secundária:</u> Palhaço Paganini “... horrível e mal comportado | Obs. <u>Personagem principal:</u> Martim “rapaz alto, jovem, forte, simpático e inteligente...” <u>Personagens secundárias:</u> Monstro do Chocolate Quente “mau e terrível”; |

| | | | | | |
|---|------------------------------|--|--|--|--|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | | | <u>Figurantes</u> : Mariana, Sara e prima da Mariana. | (...) alto, velhote, tinha milhões de anos; Aranha "...mágica e muito pequenina...". | Fraldinhas " muito distraído"; Senhor Antônio "um velhinho que alinhava nas brincadeiras fixes". <u>Figurante</u> : Paulo Alberto e Cadela Juliana. |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. "Um dia..."; "Depois...; Então...; | Obs. "Num certo dia..."; "Quando...", "Logo a seguir..."; "Depois..."; "Então..."; "Mais tarde...". | Obs. "Um certo dia..."; "No fim..."; "Logo de seguida..."; "Pouco tempo depois..."; "A seguir..."; "Depois..."; "...quando...". | Obs. "Um certo dia...; "Então..."; "Depois..."; "A seguir"; "E assim...". |
| | Fechamento | Obs. "Os dois irmãos Phineas e Ferb foram para casa." | Obs. "Mais tarde, lá foram para a pirâmide dos demónios e deixaram lá a bruxa para o jantar deles." | Obs. "A viagem terminou e a velhinha e a sua nova amiga aranha mágica começaram a ser amigas e foram felizes para sempre." | Obs. "E assim o Martim conseguiu ajudar o amigo Paulo e foi de novo para a escola." |

| | | 1º Texto Digital <i>Título: O Ferb e o Phineas na ilha Assombrosa</i> | 2º Texto Digital <i>Título: A Madrasta burra esperta</i> | 3º Texto Digital <i>Título: Amigos e Inimigos</i> | 4º Texto Digital <i>Título: Um dia atarefado</i> |
|---|------------------|--|---|---|--|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 118 | Obs. Nº total de palavras: 227 | Obs. Nº total de palavras: 298 | Obs. Nº total de palavras: 322 |
| | Sintaxe | Obs. Constrói a maioria das frases de forma correta, manifestando um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas. O aluno cometeu um erro ao nível da flexão verbal, trocando a forma verbal “viram” por “virão”. | Obs. Constrói frases corretas, cumprindo as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. O aluno manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas e recorre a algumas estruturas mais complexas. Nestas estruturas, o aluno utiliza com coerência os tempos verbais, respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. | Obs. Constrói frases de forma correta e cumpre as regras de concordância, seleção, flexão e ordem, salvaguardando uma forma verbal que foi incorretamente reproduzida (“fês” – fez). Verificam-se estruturas sintáticas complexas e corretas, respeitando as regras de concordância. | Obs. Constrói frases corretas, evidenciando segurança na construção e uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Verifica-se que o aluno domina processos de conexão interfrásica (de concordância, flexão verbal, ...). Assim, nesta produção textual, o aluno cumpre todas as regras de concordância, construindo um texto coerente e sintaticamente correto. |
| | Pontuação | Obs. Ao nível da pontuação verifica-se que o aluno | Obs. A pontuação utilizada no interior na delimitação das frases do texto revela-se | Obs. A pontuação utilizada revela-se adequada, pertinente e intencional, | Obs. O aluno pontuou o texto de forma adequada, |

| | | | | | |
|--|------------|--|--|---|---|
| | | pontua de forma sistemática e intencional. | pertinente, sendo utilizada de forma sistemática, pertinente e criteriosa. | não desrespeitando as regras sintáticas. | sistemática, pertinente e intencional. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 2 erros ortográficos: “avia” – havia; “virão” – viram. | Obs. O aluno cometeu 4 erros ortográficos: “á” – à; “foice” – foi-se; “saio” – saiu; “bebé” – bebe. | Obs. O aluno cometeu 1 erros ortográficos: “fês” – fez. | Obs. O aluno cometeu 1 erros ortográficos: “concelhos” – conselhos. |

Anexo 7: Grelha de Análise das Produções Textuais – Movimento D

Movimento: D

Aluno: A

| | | 3º Texto Manuscrito Título: <i>De volta à Argentina</i> | 4º Texto Digital Título: <i>As três melhores amigas</i> |
|----------------------------------|--|---|---|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia....” | Obs. “Era uma vez...”; “Um dia...”; “Numa linda manhã de sol...” |
| | Localização Espacial | Obs. “aeroporto; “Argentina”; “na praia”; “casa”. | Obs. “...aldeia que é Fontão”; “no jardim”; “esconderijo”; |
| | Envolvimento e Caraterização das Personagens | Obs. <u>Personagem principal:</u> Violeta “... uma adolescente chamada Violetta, ela era muito bonita, tinha cabelo ondulado meio castanho e usava roupa chique!”; <u>Personagem secundária:</u> Lodmila “...a má da fita...” <u>Figurante:</u> Léon, pai e tia. | Obs. <u>Personagem principal:</u> Mariana “é muito inteligente, simpática, tem cabelos castanhos e compridos, olhos azuis, é alta e muito vaidosa”; <u>Personagem secundária:</u> Rita “é uma menina estudiosa e simpática”; Matilde “é mais rebelde e brincalhona”; Margarida: “é feia, invejosa e má” <u>Figurante:</u> Guigui: “cachorrinho castanho (...) fofinho”. |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Um dia ...”: “Quando...”; “No fim...”. | Obs. “Um dia...”; “... e de seguida...”; “De repente...”; “Depois...”; “A seguir”; “No fim de tudo...”. |
| | Fechamento | Obs. “No fim, pegou nas suas coisas e foi para casa descansar, porque tinha tido um longo dia.” | Obs. “No fim de tudo vieram embora e viveram felizes para sempre!” |

| | | 3º Texto Manuscrito Título: De volta à Argentina | 4º Texto Digital Título: As três melhores amigas |
|---|------------------|---|---|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 227 | Obs. Nº total de palavras: 362 |
| | Sintaxe | Obs. O texto redigido integra frases bem construídas, cujas regras de concordância e flexão são integralmente cumpridas. | Obs. Constrói frases corretas, evidenciando um domínio bastante satisfatório de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. O aluno cumpre todas as regras de concordância, construindo um texto coerente e bem definido sintaticamente. |
| | Pontuação | Obs. A pontuação utilizada no interior das frases considera-se adequada, verificando-se um cuidado acrescido na colocação de vírgulas. | Obs. A pontuação utilizada nesta produção textual é adequada, não desencadeando situações sintaticamente erradas. A colocação de vírgulas é colocada ponderadamente, respeitando as regras de concordância e as pausas necessárias. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 2 erros ortográficos: “á” – à; “ouvila” – ouvi-la; | Obs. O aluno cometeu 0 erros ortográficos. |

Movimento: D Aluno: B

| | | 3º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 4º Texto Digital Título: <i>Um dia atarefado</i> |
|----------------------------------|---|--|---|
| 1) Categorias do Texto Narrativo | Localização Temporal | Obs. “Há muito, mas muito tempo ...; “...no manhã...” | Obs. “Um certo dia...; “...no intervalo...”; |
| | Localização Espacial | Obs. “... café...”; “...Ártico...”;. | Obs. “escola”; “na sala”; “gruta do senhor António”; “...gruta do monstro ...”; |
| | Envolvimento e Caracterização das Personagens | Obs. <u>Personagem principal</u> : Léon “era um rapaz bonito e jovem”; Violeta: era muito bonita e talentosa <u>Personagem secundária</u> : Camila, Diego, Mimy e Many. | Obs. <u>Personagem principal</u> : Martim “rapaz alto, jovem, forte, simpático e inteligente...” <u>Personagens secundárias</u> : Monstro do Chocolate Quente “mau e terrível”; Fraldinhas “ muito distraído”; Senhor António “um velhinho que alinhava nas brincadeiras fixes”. <u>Figurante</u> : Paulo Alberto e Cadela Juliana. |
| | Sequencialização dos Eventos | Obs. “Numa manhã ...”: “Depois...”; “A seguir...”; | Obs. ““Um certo dia...; “Então...”; “Depois...”; “A seguir”; “E assim...”. |
| | Fechamento | Obs. “Os quatro acabaram por viver juntos e foram felizes para sempre”. | Obs. “E assim o Martim conseguiu ajudar o amigo Paulo e foi de novo para a escola.” |

| | | 3º Texto Manuscrito Título: (o aluno não atribuiu título) | 4º Texto Digital Título: <i>Um dia atarefado</i> |
|-------------------------------------|------------------|---|---|
| 2) Aspetos da Estrutura Linguística | Dimensão Textual | Obs. Nº total de palavras: 227 | Obs. Nº total de palavras: 322 |
| | Sintaxe | Obs. O texto integra frases bem construídas, cujas regras de | Obs. Constrói frases corretas, evidenciando segurança na |

| | | | |
|---|------------|--|---|
| 2) Aspectos da Estrutura Linguística | | concordância e flexão são cumpridas, à exceção de uma frase em que o aluno separa, através do uso da vírgula, o sujeito do predicado “a Camila, raptou a Violeta”. | construção e uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Verifica-se que o aluno domina processos de conexão interfrásica (de concordância, flexão verbal, ...). Assim, nesta produção textual, o aluno cumpre todas as regras de concordância, construindo um texto coerente e sintaticamente correto. |
| | Pontuação | Obs. A restante pontuação utilizada considera-se adequada, verificando-se vários tipos de frase. | Obs. O aluno pontuou o texto de forma adequada, sistemática, pertinente e intencional. |
| | Ortografia | Obs. O aluno cometeu 3 erros ortográficos: “vês” - vez; “á” – à; “querente” – querem-te; | Obs. O aluno cometeu 1 erro ortográfico. “concelhos” – conselhos; |